نموذج ترخيص

أنا الطالب : عبدالله بن عواد حسن الرويلي أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أنموذج مبادئ مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليميـــة والجامعـــات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميـــع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: عبدالله بن عواد حسن الرويلي

التوقيـــع:

التاريـــخ: 9/7/2013م

أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي
في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبدالله بن عواد حسن الرويلي

المشرف

الدكتور خالد علي السرحان

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠١٣

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية) وأجيزت بتاريخ٤/ ٧ /٢٠١٣

أعضاء لجنة المناقشـــــة	التوقيـــــــع
د. خالد علي السرحان، مشرفاً أستاذ مشارك- الإدارة التربوية	....
أ. د. سلامة يوسف طناش، عضواً أستاذ – إدارة التعليم العالي	....
د. محمد أمين القضاة، عضواً أستاذ مشارك – أصول التربية	....
د. عونية طالب أبو سنينة، عضواً أستاذ مشارك – الإدارة التربوية (جامعة الشرق الأوسط)	....

الإهداء

إلى والدتي العزيزة يرحمها الله التي كانت تغمرني بحنانها وعطفها ودعائها..

إلى والدي الفاضل يرحمه الله الذي نهلت منه ينابيع الحكمة: ومنها قوله لي: "جد واجتهد وثابر، وضع هذه المقولة نصب عينيك: صبرك على نفسك ولا صبر الناس عليك".

إلى أخواتي الفاضلات وإخواني الأعزاء الذين ساعدوني بكل ما يملكون بدعواتهم وتشجيعهم ورؤيتهم الأنموذج في أخيهم.

إلى زوجتي الفاضلة التي كانت مصباح إنارة حين تظلم الطرق أمامي، فتقول: فوّض أمرك إلى الله، وكانت مصدر قوة -بعد توفيق الله- حين تضعف وتتراجع قواي أمام العقبات والمصاعب في السعي لتحقيق أهدافنا.

إلى بنياتي وأولادي -هبة ربي المنعم الوهاب-، وأجمل ما في حياتي.. إلى حنان وأفنان ورغد وشهد وأسامة وأسمى وغيداء وياسر.

إلى كل من حمل أمانة ورسالة تربية وتعليم الجيل أهدي هذا العمل المتواضع..

سائلا المولى عز وجل أن ينفع به ويجعله خالصا لوجهه الكريم.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

أبدأ شكري وتقديري – بعد أن أنعم علي الله عز وجل بإتمام هذ العمل- إلى أستاذي الفاضل الدكتور خالد علي السرحان المشرف على هذه الأطروحة، والذي أكرمني بجميل تعامله، وحسن خلقه، ودقة متابعته، ولم يبخل علي بتوجيهاته السديدة، وآرائه القيمة التي أثرت الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش والدكتور محمد أمين القضاة والدكتورة عونية طالب أبو سنينة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، والذين ساهموا في إثراء هذا العمل وتجويده.

والشكر كل الشكر للدكاترة الذين تشرفت بالنهل من علمهم في قسم الإدارة والأصول، ومن شرفني منهم بمناقشة المشروع المقترح للأطروحة، وتحكيم أداتها، وأنموذجها. كما أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور عاطف عمر طريف لجهوده التي لا تنسى معي في بداية مشواري مع هذا العمل.

والشكر موصول لكل من قدم لي يد العون والمساعدة، وساهم في إنجاز هذه الأطروحة سواء بإبداء فكرة أو ملاحظة أو إشارة إلى مرجع. فجزاهم الله جميعا عني كل خير.

والله ولي التوفيق ،،،

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

قرار لجنة المناقشة .... ب

الإهداء.. ج

شكر وتقدير.. د

فهرس المحتويات.. هـ

قائمة الجداول... ز

قائمة الأشكال.. ي

قائمة الملاحق.. ك

الملخص باللغة العربية.. ل

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها.. ١

مقدمة الدراسة.. ٢

مشكلة الدراسة... ٦

هدف الدراسة وأسئلتها.. ٦

أهمية الدراسة... ٧

مصطلحات الدراسة... ٧

حدود الدراسة... ٩

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة.................................. ١٠

الأدب النظري.. ١١

أولا: الصراع: مفهومه وأنواعه ومراحله وأسباب حدوثه في المؤسسات التربوية.......... ١١

ثانيا: إدارة الصراع ٣٢

ثالثا: القيادة التربوية ٤٦

رابعا: الإبداع المنظمي.. ٥١

الدراسات السابقة... ٦٠

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة.. ٧٣

مجتمع الدراسة.. ٧٤

الموضوع	الصفحة

عينة الدراسة.. ٧٥
أداة الدراسة:... ٧٦
المعالجة الإحصائية...٧٨
الفصل الرابع: نتائج الدراسة... ٨١
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.. ٨٢
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني... ٨٩
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث....................................... ٩٧
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع....................................... ١٠١
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس.................................... ١٠٦
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس.................................... ١٠٧
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع......................................١٠٨
الفصل الخامس: مناقشة النتائج..١٢٢
مناقشة نتائج السؤال الأول... ١٢٣
مناقشة نتائج السؤال الثاني... ١٢٤
مناقشة نتائج السؤال الثالث... ١٢٦
مناقشة نتائج السؤال الرابع... ١٢٩
مناقشة نتائج السؤال الخامس... ١٣١
مناقشة نتائج السؤال السادس.. ١٣٢
مناقشة نتائج السؤال السابع...**١٣٢**
التوصيات... ١٣٤
المراجع... ١٣٥
الملاحق...١٤٩
الملخص باللغة الإنجليزية..١٦٣

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	المستويات المرغوبة وغير المرغوبة للصراع	١٨
٢	الآراء والنظريات الإدارية في الصراع	١٩
٣	وصف مجتمع الدراسة	٧٥
٤	توزع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية	٧٦
٥	ثبات درجة تطبيق وممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع ودرجة أهميتها	٧٧
٦	ثبات درجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي ودرجة أهمية ذلك	٧٨
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع مرتبة تنازليا	٨٢
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة وممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب الاسترضاء مرتبة تنازلياً	٨٣
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة لممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التكامل مرتبة تنازلياً	٨٤
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب الهيمنة مرتبة تنازلياً	٨٥-٨٦
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التسوية مرتبة تنازلياً	٨٧
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التجنب	٨٨
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي	٨٩
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال التفاصيل مرتبة تنازلياً	٩٠
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال الأصالة مرتبة تنازلياً	٩١-٩٢

١٦	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في مجال الحساسية للمشكلات مرتبة تنازلياً**	٩٣-٩٢
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال المرونة مرتبة تنازلياً	٩٤
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع في فقرات مجال الحفاظ على الاتجاه ومواصلته مرتبة تنازلياً	٩٥
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع في فقرات مجال الطلاقة مرتبة تنازلياً	٩٦
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة أساليب إدارة الصراع ، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس	٩٨-٩٧
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع من ناحية، تبعا لمتغير الخبرة	٩٩-٩٨
٢٢	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي، تبعا لمتغير الخبرة	١٠٠-٩٩
٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة أساليب إدارة الصراع، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير المؤهل العلمي	١٠١-١٠٠
٢٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس	١٠٢-١٠١
٢٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير الخبرة	١٠٣-١٠٢
٢٦	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي ، تبعا لمتغير الخبرة	١٠٤
٢٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير المؤهل العلمي	١٠٥
٢٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة أهمية ممارسة أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي مرتبة تنازلياً	١٠٥

٢٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة أهمية ممارسة أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي مرتبة تنازلياً	١٠٦
٣٠	المواقف المناسبة لاستخدام كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع	١١٨-١١٩

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
١	مفهوم الصراع	١٣
٢	مفاهيم التعارض والتنافس والصراع بحسب درجة التوتر	١٤
٣	وجهة النظر التقليدية للصراع	١٧
٤	العلاقة بين مستويات الصراع وفاعلية المنظمة في تحقيق أهدافها	١٩
٥	كيف ينشأ الصراع؟	٢٠
٦	الصراع الفردي(الذاتي) أسبابه ونتائجه	٢١
٧	العلاقة بين أنواع الأدوار المختلفة	٢٢
٨	صراع الدور	٢٢
٩	مراحل الصراع حسب أنموذج بوندي	٢٥
١٠	مراحل الصراع ونشأته كما يبينها ماهر	٢٦
١١	أركان رئيسة لنجاح إدارة الصراع	٣٤
١٢	نافذة جو هاري	٣٥
١٣	مخطط(أنموذج) بليك وموتون في إدارة الصراع	٣٦
١٤	أنموذج توماس وكيلمان في إدارة الصراع	٣٧
١٥	أنموذج إدارة الصراع في المنظمات الإدارية	٣٧
١٦	خطوات أنموذج ويذرز وويزنسكي	٣٨
١٧	عمليات إدارة الصراع حسب أنموذج Rahim	٣٩
١٨	عمليات إدارة الصراع حسب أنموذج Rahim	٣٩
١٩	المهارات القيادية	٥٠
٢٠	مفهوم الابتكار(الإبداع)	٥٥
٢١	مراحل نمو الانفعال والسلوك في موقف الصراع	١١٦
٢٢	شكل الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي	١٢١

قائمة الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
١	**قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة**	**١٤٩**
٢	**الاستبانة في صورتها النهائية**	**١٥٠**
٣	**المكاتبات الرسمية**	**١٥٨-١٦١**
٤	**قائمة بأسماء محكمي الأنموذج المقترح**	**١٦٢**

أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبدالله بن عواد حسن الرويلي

المشرف

الدكتور خالد علي السرحان

ملخص

هدفت الدراسة بناء أنموذج قيادي مقترح لإدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق الإبداع المنظمي فيها. وقد تم تطوير أداة تكونت من (٨٦) فقرة للكشف عن واقع وأهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، ودرجة إسهامها في تحقيق الإبداع المنظمي في هذه الإدارات.

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم ومساعداتهم للشؤون التعليمية، ومديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٢٢٠٣) فردا. اختيرت منهم عينة عشوائية طبقت عليها أداة الدراسة بلغت (٣٦٢) فردا.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية كانت بدرجات كلية متوسطة، وجاء أسلوب الاسترضاء في الرتبة الأولى حسب الأكثر ممارسة، ثم أسلوب التكامل، ثم أسلوب الهيمنة، ثم أسلوب التسوية، وأخيرا التجنب ، وأسهمت ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم السعودية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي بدرجة كلية متوسطة. وجاء مجال التفاصيل في الرتبة الأولى، ثم مجال الأصالة؛ إذ تم تحقيقهما بدرجة مرتفعة، ثم مجالات: الحساسية للمشكلات، والطلاقة، و المرونة، والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته، وحققت بدرجات متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم لأساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الجنس، والمؤهل

العلمي، باستثناء أسلوب الاسترضاء وأسلوب التجنب؛ إذ كان الفرق لصالح الإناث، وفي أسلوب الاسترضاء لصالح حملة البكالوريوس، ولا توجد فروق في درجة ممارسة أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير الجنس في مجال الأصالة لصالح الإناث، وفي مجالي الحساسية للمشكلات والطلاقة لصالح الذكور. وتوجد فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي في مجالات الحساسية للمشكلات، والحفاظ على الاتجاه ومواصلته والتفاصيل لصالح حملة البكالوريوس، ولا توجد فروق تبعا لمتغير الخبرة.

واعتماداً على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بتوصيات منها:

- تبني وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وإدارات التربية والتعليم الأنموذج المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي فيها.
- تطوير هذا الأنموذج من خلال التغذية الراجعة عن تطبيقه ودراسة درجة فعاليته.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدارسة:

الصراع بين الأفراد والجماعات في المنظمات التربوية أمر حتمي الحدوث، ويعد نتيجة طبيعية للتفاعل التنظيمي في هذه المنظمات، وبين أفرادها الذين يتمايزون ويختلفون فيما بينهم في الخصائص، والميول، والأهداف، والآمال، والخبرات، والقيم، والأدوار، والمراكز، والثقافات. والاختلاف بين البشر سنة من سنن الله في الحياة، يؤكد ذلك في جانب منه قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ O إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ۗ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ أَجْمَعِينَ ﴾ (هود: ١١٨-١١٩).

إن إدارة الصراع من المقدرات والمهارات الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها ويمارسها القائد التربوي لتحقيق أهداف المنظمة وتعزيز فاعليتها، وضمان استمرار عطاء وتميز العاملين فيها. إذ يبين اللوزي (٢٠١٠) أنها وعلى كافة المستويات من أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى المديرين والأفراد العاملين، وذلك لضمان مستقبل مستقر وناجح للمنظمة الإدارية، والحصول على التغيير البناء وإدارته، والمساعدة في معرفة وتفهم الاختلافات في قيم وثقافة الأفراد والمنظمات، وتنمية إدارة الفريق. وفي ذات السياق يورد المغربي(٢٠٠٤) " أن الصراع يستحوذ على ما يقارب من ٢٠% من وقتهم" (ص:٣٠٩). يؤكد هذا على ضرورة تنمية مقدرات ومهارات القادة التربويين والمديرين في إدارة الصراع.

لقد تطورت النظريات الإدارية للصراع، وتحول الاهتمام من النظرة الإدارية التقليدية للصراع التي ترى أنه" حالة مرضية ناتجة عن قصور في الهيكل التنظيمي، ويعكس فشل الإدارة في الاتصال مع أفراد التنظيم"(النملة،٢٠٠٧، ص: ٢٩". والتي تؤكد على ضرورة تجنبه، وحله والقضاء عليه، ومحاولة منع ظهوره مرة أخرى في المنظمة بالاستناد إلى نتائجه السلبية عليها. إلى النظرة التفاعلية للصراع التي ترى أنه" انعكاس طبيعي للتجديد، وأنه في مستوياته المقبولة شرط ضروري لاستفزاز التنظيم واستثارته، للبحث الدائم عن التطور، ذلك أن التغيير والتكيف سمة المنظمات الإبداعية" (القريوتي، ٢٠١٢، ص: ٢٦٠).

إن إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية منظمات تربوية يُسعى لها أن تكون منظمات إبداعية؛ لتحتل موقعاً مهماً في النظام التربوي يمكّنها من تأدية مهمة فاعلة في تحقيق رؤية الوزارة، وفي تطوير المدارس وتحقيق التعلم الفعال النشط. إذ تضمنت استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية في رؤيتها المستقبلية لإدارات التربية والتعليم أن تعمل هذه الإدارات على: توفير فرص التعلم للجميع، وقيادة التطوير في منطقتها التعليمية، وتحفيز الابتكار والإبداع، ومشاركة للمجتمع (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ٢٠١١).

ومن متطلبات تحقيق هذه الرؤية المستقبلية الطموحة لإدارات التربية والتعليم توافر قيادات تربوية في إدارات التربية والتعليم السعودية تسعى لإيجاد التغيير للأفضل، واستثمار الصراع بإتباع الأساليب الصحيحة في إدارته؛ إذ أكد الشماع وحمود (٢٠٠٩) على أن "لإدارة المنظمة دورا في تكييف الصراع لخدمتها وتعزيز مقدرتها في تحقيق أهدافها، كما تسهم أساليب إدارته في تحقيق نتائج إيجابية كثيرة في مضمار نجاح المنظمة، وتطوير سبل معالجتها للصراع" (ص:٣٠٨). فإدارات التربية والتعليم منظمات اجتماعية تربوية تضم مستويات متباينة من الكوادر البشرية التي تتفاعل مع بعضها باستمرار، مما يزيد من احتمالية نشوء صراعات تتباين بتباين الأفراد والمجموعات المشاركة فيها، والأساليب المتبعة في إدارتها. ويبين الثبيتي (٢٠٠٥) أن من أشكال الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الصراع بين فردين من العاملين في إدارات مختلفة، وبين العاملين في نفس الإدارة أو القسم كأفراد، وبين مديري الإدارات والأقسام المختلفة بشكل فردي.

ولقد أكدت مها الحازمي (٢٠٠٥) على ضرورة تطوير القيادات التربوية السعودية، وإحداث التغيير والتطوير في الأساليب القيادية لإدارة الصراع، من أجل إيجاد وتحقيق التوافق والمودة بين القيادات التربوية والعاملين معها، كما أشار السلمي (٢٠٠٤) إلى ضرورة عقد دورات تدريبية للقيادات التربوية السعودية لاستخدام أساليب إدارة الصراع بفعالية في المؤسسات التربوية سعيا لتحقيق الأثار الإيجابية لهذه الصراعات التي تعتبر حتمية الحدوث في النظم التربوية الدينامية. وفي إدارات التربية والتعليم تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الصراعات فيها، وحصر الثبيتي (٢٠٠٥) تلك الأسباب في: التداخل والازدواجية بسبب عدم وضوح الاختصاصات والمهام في الهيكل التنظيمي، وغياب العدالة في الترقيات والحوافز والعلاوات، عدم تطبيق اللوائح والنظام على الجميع بنفس المستوى (المحاباة من المدير العام ومساعديه)، السلبية

من المدير العام واللامبالاة تجاه الصراعات، والتنافس بين الإدارات والأقسام، وانعدام الشعور بالرضا الوظيفي لدى العاملين.

والقيادات في إدارات التربية والتعليم السعودية مطالبة بتنمية معارفها، ومهاراتها، ومقدراتها، وتركيز جهودها للرقي بالعاملين معها. والتعامل المثمر مع كل العوامل المؤثرة والمتأثرة في نظمها التربوية والتعليمية. ومساعدتها للتقدم والرقي الذي لن يكون إلا بمعالجة ما يعانيه الميدان التربوي من مشكلات كنتاج لعدم التعامل الجيد مع الصراع وإدارته، وعدم الاستفادة من الحوار والاتصال الفعال كقناة مهمة، ورافد من روافد القيادة التربوية الساعية للتطوير والإبداع المنظمي في المؤسسات التربوية والمدارس. وعلى هذه القيادات أن تعي أهمية استثمار وتوجيه التناقضات والاختلافات في إداراتها بما يخدمها ويحقق أهدافها؛ إذ أن" قانون التغير الاجتماعي التاريخي هو التناقضات. ذلك لأن لكل فكرة، فكرة مضادة، وأن الصراع بينهما يؤدي إلى ظهور فكرة جديدة، وهو التغيير نفسه" (القريوتي،٢٠١٢، ص:٢٥٧).

إذا على القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم السعودية أن تكون على دراية وحذق مهاري في إدارة الصراع في منظماتها حتى تجني ثمراته إبداعا فكريا وعلميا وعمليا ونموا وتطورا. وإن لم يكن، فإن الصراع سيكون من العوائق التي تقف أمام وصول المنظمة إلى أهدافها. فقد أوضحت ماجدة العطية (٢٠٠٣) "أن الصراع يمكن أن يكون سبباً في عدم تحقيق المنظمة لأهدافها، من خلال ظهوره على شكل مشكلة جدية في المنظمة، ويؤدي إلى التشويش بحيث يجعل من الصعب على العاملين أن يعملوا مع بعضهم بعضا"(ص:٢٦)، كما أشارت منيرة العتيبي (٢٠٠٧) إلى أن سر نجاح الكثير من المؤسسات يرجع إلى سر نجاح القادة في التأثير في مرؤوسيهم وحفزهم على تقديم أقصى طاقات لديهم، وفي توحيد جهود العاملين واستمالتهم حتى يقبلوا على أعمالهم عن رغبة واقتناع ورضاً وبروح معنوية عالية.

وبتتبع الأدب النظري والدراسات التي تناولت إدارة الصراع في المنظمات التربوية السعودية يلاحظ تنامي الاهتمام بموضوع الصراع وأساليب إدارته. فهناك جهود بذلت لدراسة موضوع الصراع وأسبابه، والكشف عن أساليب أو استراتيجيات إدارته ومن ذلك دراسة الثبيتي (٢٠٠٥)، ودراسة مها الحازمي (٢٠٠٥)، ودراسة غنيم (٢٠٠٥)، ودراسة منيرة العتيبي (٢٠٠٧)، ودراسة فاطمة السفياني (٢٠٠٩)، وأخرى سعت لتقديم استراتيجيات وتصورات مقترحة لإدارة الصراع ومثال ذلك: دراسة السلمي (٢٠٠٤)، ودراسة النملة (٢٠٠٧). إن الجهود البحثية المبذولة في إدارة الصراع ركزت على الكشف عن أسباب نشوء الصراع في المنظمات التربوية، والكشف عن الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في إدارة الصراع، وتحديد الأشخاص

والجماعات والمنظمات المشاركة في الصراع، وتقديم استراتيجيات وتصورات لإدارة الصراع تقتصر على تحديد الاستراتيجيات والمواقف المناسبة لاستخدامها والمهارات المرتبطة بها.

واستمرارا للجهود المبذولة في تطوير أساليب إدارة الصراع في المنظمات التربوية السعودية، واقتراح استراتيجيات لإداراته. ونظرا لما لمسه الباحث من خلال عمله كمدير توجيه وإرشاد في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وتدريبه لعدد من منسوبي الإدارات التعليمية الأخرى من وجود ممارسات غير سليمة في إدارة الصراع، كالمعالجة المتسرعة للصراع، أو تجنبه أحيانا من بعض المديرين، أو تحويل إدارته إلى آخرين، أو استخدام أساليب القوة والسلطة في مواقف غير مناسبة، أو الميل الدائم لتسوية الصراع وحله وإنهائه. فقد سعت هذه الدراسة إلى إدارة فعالة للصراع وتحقيق نتائجه الإيجابية من خلال بناء أنموذج قيادي لإدارته في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، التي تتميز بخصوصيتها عن المدارس والمنظمات التربوية الأخرى؛ إذ يوجد بين منسوبيها من مديرين ومشرفين وموظفين وعمال تباينات واختلافات أشد في المستويات الوظيفية والثقافية والعلمية والتعاملية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، وهذا يزيد من احتمالية وقوع الصراع وشدته في كل موقف تفاعلي بين الأفراد والجماعات في هذه الإدارات. وتضمن بناء الأنموذج القيادي المقترح لإدارة الصراع توظيف عمليات إدارة الصراع التي أوردها رحيم (Rahim, 2002) في أنموذجه وتوظيفها في الأنموذج المقترح، وتتضمن هذه العمليات: عملية التشخيص المتضمنة: تقييم وقياس وتحليل موقف الصراع، وعملية التدخل التي تشمل: القيادة الفاعلة، والثقافة السائدة، ونوعية التصميم التنظيمي، وعملية الصراع المتضمنة أنماطه وأشكاله وكميته ونوعه، وما ينتج عن الصراع من عمليات التعلم والفاعلية على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، والتغذية الراجعة. كما تضمن الأنموذج المقترح مجموعة من العناصر اللازمة لإدارة فعالة للصراع منها: بناء نظرة إيجابية للصراع وإدارته لدى القيادات التربوية، وتنمية مقدراتهم الإدراكية للتعامل معه، وتعزيز مهارات الاتصال والحوار لديهم، واكتساب مهارات تحديد المستوى الصراع المرغوب أو المقبول في إدارات التربية والتعليم، واستخدام الأساليب المناسبة في إدارته، بعد الكشف عن أسبابه والأطراف المشاركة فيه، والآثار المتوقعة لإدارته، ومهارات تحليل وتفسير وتقييم النتائج وطرح البدائل، وتغذية راجعة والاستفادة من المخرجات الحالية كمدخلات لعمليات مستقبلية لاحقة.

ونظرا لأن كفاءة أداء إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لرسالتها وتحقيق أهدافها وأدوارها المنوطة بها ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدرة قياداتها على إدارة الصراع، وتوظيفه إيجابيا في تحقيق الإبداع المنظمي في تلك الإدارات، وسعيا لتقديم مخطط منظم دقيق يوضح

الأنشطة والممارسات التي على القادة التربويين في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إتباعها بمراحل وخطوات دقيقة لمساعدتهم في تحقيق النتائج الإيجابية للصراع، كل ذلك سوغ للباحث القيام بهذه الدراسة لتقديم أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع التنظيمي لتحقيق النتائج والآثار الإيجابية وتوظيفه في تحقيق الإبداع المنظمي .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الرئيسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية التعليم السعودية؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة بناء أنموذج قيادي لإدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم؟
٢- ما درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم تبعا لجنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم تبعا لجنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي؟
٥- ما درجة أهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟
٦- ما درجة أهمية إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟
٧- ما الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

يؤمل أن يقدم من خلال هذه الدراسة منتج علمي وعملي يشارك فيه لتضييق الفجوة بين الواقع الذي تعيشه إدارات التربية والتعليم السعودية، وتحقيق الهدف والتطلع المنشود الذي يسعى إليه قيادي يحرص على رقي وتقدم مجتمعه.

كما يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية الجهات التالية:

- المخططون التربويون في المملكة العربية السعودية وذلك بتبني الأنموذج القيادي المقترح في خطط وبرامج إعداد وتدريب القيادات التربوية.
- مديرو إدارات التربية والتعليم السعودية وذلك بتحقيق الإبداع المنظمي في إداراتهم من خلال استخدامهم الأنموذج المقترح، ومن خلال توجيه القيادات التربوية في الإدارة باستخدامه.
- مديرو الإدارات في إدارات التربية والتعليم وذلك بتزويدهم بأنموذج قيادي يساعدهم في إدارة الصراع بفاعلية لتحقيق الإبداع المنظمي في إداراتهم.
- المشرفون التربويون بتزويدهم بأنموذج قيادي يثري مقدراتهم في إدارة الصراع الذي ينشأ في إداراتهم التعليمية، وفي البيئة المدرسية، بما يحقق الآثار الإيجابية للصراع ومنها الإبداع المنظمي.
- الباحثون في مجال التربية والأنموذجات القيادية بتقديم أنموذج قيادي لإدارة الصراع يثري مقدراتهم على دراسة وبناء وتطوير وابتكار أنموذجات قيادية في إدارة الصراع.

مصطلحات الدراسة:

الأنموذج: يعرف الأنموذج بأنه: "مخطط مقتبس من الواقع المنظور الموضح للعلاقات المتبادلة بين عدد من المتغيرات، تتم الاستعانة به لفهم ظواهر، وعلاقات غير مرئية، أو غير مدركة على سبيل التشبيه، أو التمثيل" (الكبيسي،٢٠٠٥، ص: ١٣). ويعرف بأنه "تمثيل للواقع، وهو جزء يسير من الحقيقة ويحوي الجوانب المهمة التي تساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة" (الكيلاني وديراني، ١٩٩٨، ص:٦٦). ويعرف الأنموذج إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: هيكل بنائي لمجموعة من المكونات التي تتفاعل مع بعضها لتؤدي إلى تحقيق أهداف إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم السعودية. ويقاس هذا المتغير بمجموع الدرجات التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق أداة الدراسة.

القيادة التربوية: يعرف الهواري (٢٠١١) القيادة بأنها: "المقدرة على التأثير في سلوك الأفراد، والمقدرة على تحديد الأهداف ورسم سبل تحقيقها، والمقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة في الأوقات المناسبة" (ص: ١٨)، وتعرف بأنها: "عملية التأثير في أنشطة مجموعة منظمة من الناس وفي جهودها، فيما يتعلق بوضع الأهداف وتحقيقها" (العواشز،٢٠١٠ ، ص:١٧). وتعرف القيادة التربوية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: السلوكيات والممارسات العملية التي يتبعها القادة في إدارات التربية والتعليم في مواقف الصراع، والتي تتضمن المعارف والمهارات والمقدرات بأبعادها الأربعة: الجاذبية والتأثير ،والتحفيز والإلهام، والاستثارة الفكرية، والاهتمام الفردي، والمحددة في الأنموذج المقترح لتحقيق أهداف إدارة الصراع.

الصراع: يعرف روبنز (Robbins, 2001) الصراع بأنه: "العملية التي تبدأ حين يدرك أحد الأطراف بأن الطرف الآخر يؤثر عليه سلبيا، أو يوشك أنه يؤثر عليه سلبيا ،في شيء ما يهتم به الطرف الآخر" (p.243). وبين رحيم (Rahim, 2002) الصراع بشكل تفصيلي إذ عرفه بأنه: عملية تفاعلية تحدث عند عدم الاتفاق أو الاختلاف أو التنافر بين الأفراد الجماعات، أو داخل المنظمات، أو عند تعرض أحد الأطراف إلى أهداف الطرف الآخر، ومنعه من إشباع حاجاته، وتحقيق أنشطته والتدخل فيها وبخاصة في ظل رغبة الأفراد والجماعات في الاستحواذ على موارد مشابهة لحاجة كل منهم، أو عند وجود حق إداري لأي منهم يتعلق بالتفضيل لسلوك أحدهم عليهم أثناء مشاركتهم بنشاط معين، أو عندما تكون اتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم متباينة. ويعرف الصراع إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: سلوك ونشاط يتسم بالاضطراب والشدة الانفعالية والتنافر والصعوبة في اختيار البدائل الناتج عن التفاعل المباشر بين الأفراد أو الجماعات في إدارة التربية والتعليم، يُسعى من خلاله إلى إرباك أو تعطيل أو إحباط اهتمامات ومصالح أفراد أو جماعات أخرى، التي ينظر إليها على أنها مصدر للخطر وتعطيل مصالح وأهداف أولئك الأفراد أو الجماعات، ويتطلب اتخاذ قرار وإدارة حكيمة من قبل القادة في إدارة التربية والتعليم.

إدارة الصراع: تعرف إدارة الصراع بأنها: "العملية التي يتم من خلالها التعامل مع الصراع ومواجهته من خلال اختيار الأسلوب المناسب بعد فهم أسباب الصراع وأبعاده" (المعشر، ٢٠٠٥، ص: ٤٩). والتعريف الإجرائي لإدارة الصراع هو: التغييرات التي يفترض أن تتم جراء استخدام المدير لأساليب إدارة الصراع، وتمثل مجموعة الممارسات العملية التي يستخدمها المديرون في تعاملاتهم مع الصراع والتي ستؤدي إلى نتائج إيجابية محددة حسب ما يتضمنه الأنموذج المقترح. وتحدد درجته من خلال الإجابة عن الفقرات الخاصة بأساليب إدارة الصراع في أداة الدراسة.

الأنموذج القيادي في إدارة الصراع: يعرف إجرائيا بأنه تصور مخطط ومنظم دقيق لمجموعة من الأنشطة والممارسات التي تقوم بها القيادات التربوية في إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم السعودية، وتشمل عمليات: الاستعداد لإدارة الصراع، وتحديد مستوى الصراع ودرجة تأثيره المتوقعة في إدارة التربية والتعليم، والكشف عن أسبابه، وأساليب إدارته وفق متطلبات موقف الصراع وظروف المشاركين فيه، وتحليل وتفسير وتقييم نتائج إدارته، وطرح البدائل الممكنة.

الإبداع: يعرف الإبداع بأنه: "عملية الإتيان بشيء جيد" (السويدان والعدلوني، ٢٠١٠، ص:١٤). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه استجابات المشاركين التي تتسم بالجدة والأصالة والتفرد المتميز الناتجة عن استخدام القيادات التربوية أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

الإبداع المنظمي: يعرف بأنه: " نوع من أنواع الإبداع الذي يتم التوصل إليه عن طريق الجهد التعاوني لجميع أعضاء المنظمة" (العميان، ٢٠١٠، ص: ٢٤٩). والتعريف الإجرائي للإبداع في هذه الدراسة هو: ما يبديه المشاركون في مواقف الصراع في إدارات التربية والتعليم من استجابات تتصف بالجدة، وبأنها غير مألوفة (سواء كانت إنتاج عمل، أم فكرة، أم أسلوب)، كنتاج لتطبيق الأنموذج المقترح. ويحدد تحقيق الإبداع بحسب إجابة الأفراد الذين ستطبق عليهم الدراسة، واستنادا إلى توافر مكونات الإبداع المتمثلة في: الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، التفاصيل، توحيد الاتجاه ومواصلته، في تلك الاستجابات.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مديري إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ومساعديهم ومساعداتهم للشؤون التعليمية، ومديري ومديرات الإدارات ورؤساء ورئيسات الأقسام، للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بموضوعات الدراسة، وعرضاً للدراسات السابقة التي أجريت عن الموضوع بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، ومقارنة نتائجها بالنتائج التي تمخضت عنها الدراسة الحالية.

الأدب النظري:

تكون الأدب النظري المتضمن في الدراسة الحالية من الموضوعات الرئيسة التالية: الصراع مفهومه وأنواعه ومراحله وأسبابه، القيادة وإدارة الصراع النظريات والأنموذجات، إدارة الصراع والإبداع المنظمي، وفيما يلي عرض لهذه الموضوعات.

أولا: الصراع : مفهومه وأنواعه ومراحله وأسباب حدوثه في المؤسسات التربوية.

الصراع جزء من حياة المنظمات وظاهرة من التي قد تمر بها؛ إذ أنه يؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية في تلك المنظمات إذا أحسنت إدارته. يقول ميدين وشافير (٢٠٠٥): "أن الواقع الطبيعي يفضل دائما الصراعات والتناقضات فمنها يستمد تميزه، وليس من المتشابهات؛ إذ أن تلك الصراعات والتناقضات هي التي تؤدي إلى تغييرات إيجابية، وإذا لم تتم إدارتها بشكل جيد أو تم تجاهلها فستصبح كارثة مدمرة" (ص:١٤٨). والصراع عملية حتمية في أي موقف إنساني تفاعلي يقضي المديرون أجزاء من وقتهم في إدارته. يؤكد ذلك الطويل (٢٠٠١) بأن الصراع على مستوى النظم أمر حتمي، ما دامت هذه النظم تتصف بالدينامية والنشاط وتتفاعل مع نظم اجتماعية أخرى تتزامل معها في النظام الاجتماعي الأكبر.

وللصراع آثار ونتائج سلبية تعيق تقدم المنظمة، كما أن له آثارا ونتائج إيجابية تدعم تعلمها وتوازنها وقدرتها على التجديد والإبداع. وفي هذا الجانب يوضح الشماع وحمود (٢٠٠٩) بأن "الصراع أحد أنواع التفاعلات الاجتماعية التي يمارسها الفرد بشكل علني أو ضمني، بغية تحقيق هدف معين. ولذلك لابد أن تقوم إدارة المنظمة بمواجهة الصراع بسبل قادرة على تكييفه لمصلحة المنظمة، وهي تسعى لتحقيق أهدافها" (ص: ٢٩٥). والمؤسسات التربوية من تلك المنظمات التي يتعاظم فيها التركيز على فعالية وكفاءة مخرجاتها لتكون مجتمعاتها في مكان متقدم بين الأمم. ولإدارات التربية والتعليم أدوار كبيرة في تحقيق أهداف التربية والتعليم في أي دولة؛ إذ تعد الجهة

المشرفة والداعمة المساندة للمدارس. كما تمثل هذه الإدارات حلقة الوصل بين جهاز التربية والتعليم في قياداته العليا والمدارس. وبما أن هذه الإدارات تتضمن فئات مختلفة من العاملين بمستويات تعليمية وثقافية متباينة، وإدارات فرعية تتقارب وتتباعد في طبيعة العمل، والأهداف، والمهام، تتفاعل مع بعضها البعض باستمرار كاستجابة لطبيعة العمل وتحقيقا لوحدة الأهداف العامة والغايات؛ فقد تنشأ صراعات في أي لحظة في تلك المنظمات تتطلب تعاملا ومعالجة وإدارة من قبل قادتها بأسلوب يضمن دفع الجميع لتوجيه الطاقات للوصول إلى أهداف العمل، وتطوير العاملين، وتحسين الأداء، وتجويد المنتج.

أ- مفهوم الصراع:

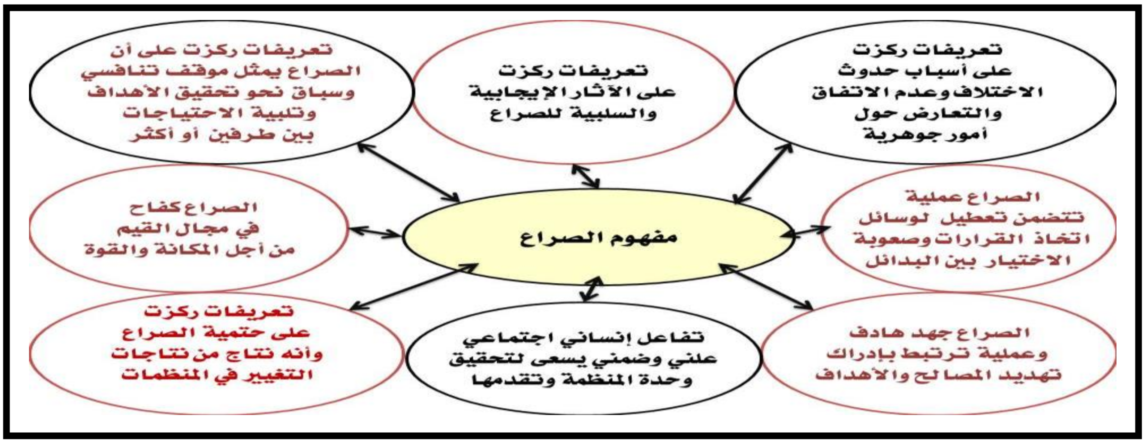
يبين السويلم (٢٠٠١) " أن كلمتي الصراع والنزاع في أدبيات الإدارة تستخدم كمرادفتين لكلمة الخلاف" (ص:١٢)، والنزاع في اللغة كما جاء في الصحاح (نَازَعَهُ مُنَازَعَةً): أي جاذبه في الخصومة، وبينهم (نَزَاعَةٌ) بالفتح أي خصومة في حق، والتَّنَازُعُ: التخاصم (الفارابي، ١٩٩٩، ص: ١٠٦٧)، وبالعودة إلى كلمة خلاف نجد أنها من خلف وهي أن يأتي شيء بعد شيء يقوم مقامه، وقولهم: اختلف الناس في كذا، والناس خلفه أي مختلفون، لأن كل واحد منهم يُنحّي قول صاحبه ويقيم نفسه مقام الذي نحاه، واختلف ضد اتفق (الفيروز أبادي، ٢٠٠٤، ص: ٥١٢)، والخلاف أعم من الضد، لأن كل ضدين مختلفان، وليس كل مختلفين ضدان (الأصفهاني، ١٩٩٧، ص: ٢٩٤). إذا الصراع لغة يعني الخصام والتعارض والاختلاف والشقاق وعدم الاتفاق. والصراع يشتق بحسب تركيبه اللفظي من كلمتين لاتينيتين تعنيان: To Gether . To Striche ويقصد بهما تحقيق هدف معين لا يمكن أن يصل إليه سوى أحد المتنافسين، وركب في كلمة Conflicts التي تعني التضامن معا باستخدام القوة، وهي تدُل على عدم الاتفاق أو التنافر أو التعارض أو الخلاف. والصراع أو النزاع بالعربية يقابله مصطلح Conflict بالإنجليزية، و Conflit بالفرنسية. وبعض الكتابات تترجم اصطلاح Conflict بالصراع وبعضها تترجمها بالنزاع (عون، ٢٠١١).

إن الصراع يمثل عدم اتفاق بين فردين أو أكثر مع إدراكهم بأن لديهم اهتمامات متعارضة (Cook & Hunsaker, 2001). وأوضح كل من تشير مرهورن، وهانت، وأزبورن (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2000) إلى أن الصراع في حقيقته يمثل اختلاف الأطراف وعدم اتفاقهم على موضوعات جوهرية أو لوجود تنافر وجداني بينهم. كما يُعرّف الصراع بأنه "إرباك أو تعطيل لوسائل اتخاذ القرارات مما يصعب المفاضلة والاختيار بين البدائل" (القحطاني

ويوسف،٢٠٠١،ص:١٦١). ويوضح كل من جريفن ومورهيد (Griffin & Moorhead, 2006) أن الصراع يحدث نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الأفراد أو بين المجموعات أو بين المنظمات بسبب الخلاف أو التعارض على أمور مهمة.

ويرى روبنز (Robbins, 2001) أن الصراع يمثل: "العملية التي تبدأ حين يدرك أحد الأطراف بأن الطرف الآخر يؤثر عليه سلبيا، أو يوشك أن يؤثر عليه سلبيا ،في شيء ما يهتم به الطرف الآخر" (p:243). و يعرف أيضا بأنه "نتيجة جانبية للتغيير وأنه من الممكن الاستفادة منه ووضعه تحت سيطرة المنظمة. ويمكن أن يكون الصراع هادفا فعالا، ليؤدي إلى تفجير الطاقات والمواهب والكفاءات الفردية والجماعية الكامنة" (الشماع وحمود، ٢٠٠٩، ص:٢٩٥). وقدم اللوزي (٢٠١٠) تعريفا إيجابيا للصراع؛ إذ عرفه بأنه: "أحد الأشكال الرئيسة للتفاعل، طالما استهدف تحقيق الوحدة بين الجماعات، حتى وإن تم من خلال ذلك القضاء على أحد أطراف الصراع" (ص:٧٤). ووضح رحيم (Rahim, 2002) الصراع بشكل تفصيلي إذ عرفه بأنه: عملية تفاعلية عند عدم الاتفاق أو الاختلاف أو التنافر بين الأفراد الجماعات، أو داخل المنظمات، أو عند تعرض أحد الأطراف إلى أهداف الطرف الآخر، ومنعه من إشباع حاجاته، وتحقيق أنشطته والتدخل فيها وبخاصة في ظل رغبة الأفراد والجماعات في الاستحواذ على موارد مشابهة لحاجة كل منهم، أو عند وجود حق إداري لأي منهم يتعلق بالتفضيل لسلوك أحدهم عليهم أثناء مشاركتهم بنشاط معين، أو عندما تكون اتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم متباينة.

يتبين من التعريفات السابقة أن هناك تباينا في تحديد مفهوم الصراع، ويكاد يختفي ذلك التباين في مضمون الصراع، وأهميته في المنظمة. والشكل رقم(١) يوضح بعض المحاور التي ركزت عليها المجهودات العلمية السابقة في تناولها لتعريف الصراع.



شكل رقم(١) مفهوم الصراع

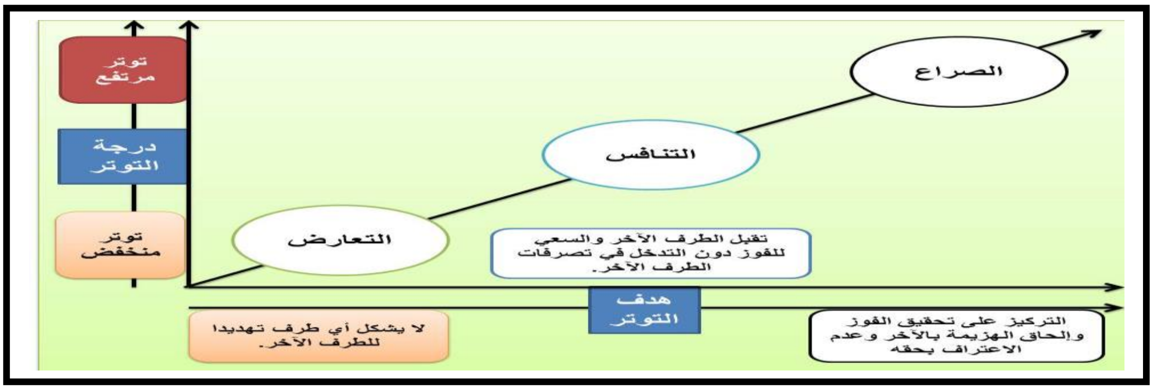
(الشكل من إعداد الباحث)

يتبين من التعريفات السابقة أن الصراع نشاط موجه بين طرفين أو أكثر يوجد بينهم نوع من التفاعل والتعارض في الأفكار أو الآراء والمصالح، يرتبط هذا النشاط بعمليات التأثير بشكل من الأشكال في عمليات اتخاذ القرار، والاختيار بين البدائل، وتحقيق الأهداف.

ويستنتج من عرض تلك التعريفات بعض الخصائص المتعلقة بظاهرة الصراع:

- الصراع ظاهرة سلوكية–إنسانية حتمية الحدوث في أي تنظيم بشري جماعي تفاعلي.
- الصراع يتضمن طرفين أو أكثر، ويمكن أن يحدث على المستوى الفردي (الصراع الذاتي أو النفسي).
- في موقف الصراع يوجد تعارض بين أهداف أو مصالح أو أفكار الأطراف المشاركة فيه.
- في الصراع يوجد تفاعل واعتماد متبادل بين الأطراف المتصارعة، وهنا يحاول كل طرف تحقيق أهدافه ومصالحه بأي طريقة، حتى وإن كانت مؤثرة على الطرف الآخر.
- الصراع ظاهرة اجتماعية تأخذ عدة أشكال وتؤدي إلى نتائج قد تكون إيجابية أو سلبية، فقد تكون النتائج بناءة أو مدمرة، ويمكن أن يكون الصراع لهدف وظيفي، وقد يقود إلى اختلال وظيفي.
- الصراع يتطلب قيادة وإدارة فاعلة إيجابية تحسن التعامل معه، لضمان تحقيق آثاره ونتائجه الإيجابية.

ويفرق ديري (٢٠١١) بين مفاهيم الصراع والتنافس والتعارض من خلال استخدام المعيارين التاليين: درجة التوتر السائدة، وهدف التوتر. ويمكن توضيح ذلك في الشكل رقم(٢):



شكل رقم(٢) مفاهيم التعارض والتنافس والصراع بحسب درجة التوتر

(الشكل من إعداد لباحث)

يتبين من الشكل رقم(٢) أن الصراع يتضمن مفاهيم التنافس والتعارض.

ب- طبيعة الصراع والنظرات الاجتماعية والإدارية إليه.

تباينت النظرة إلى الصراع وطبيعته ونشأته بتباين المداخل والتخصصات والميادين والاتجاهات الفكرية والمدارس التي تم تناوله من خلالها، وفيما يلي عرض لأهم الاتجاهات والمدارس التي تناولت الصراع:

قدم المفكر ابن خلدون كما يبين اللوزي(٢٠١٠) فكرا وجهدا علميا مبكرا في علم الاجتماع والتعامل مع الاختلافات بين البشر، وأكد على أهمية إقامة العدل بين الناس. وأكد ابن خلدون(٢٠٠٤) على أن التسلطية والضغط والقهر تحدث التراجع والضعف وردود فعل في مستوى هذه المعاملة، وبين أن التعامل باللين والرفق مع الناس يمكنهم من إظهار ما في باطنهم على طبيعته. والمتأمل لفكر وفلسفة ابن خلدون يستنتج تأكيده على أهمية أن يمتلك القائد صفات العدل وحسن التعامل مع العاملين معه، ومراعاة أحوالهم وظروفهم.

ويرى ماكس ويبر Weber (المشار إليه في صديق، ٢٠١١) أن عملية الصراع هي إحدى العمليات التي توجه الفعل الاجتماعي؛ إذ أن حالة الصراع في المجتمع هي إحدى حالات السلوك والفعل الانساني، وهي نمط من أنماط العلاقات الاجتماعية. ويشير عبدالمعطي (١٩٩٨) إلى أن أن ويبر Weber اجتهد في رسم إمكانات حل الصراع، وأنكر قدراته الدافعة نحو التغير، فقد رأى أن الصراع يمكن أن يتطور تطورا جدليا ديناميا، بمعنى أن وجوده لا يحول دون بقاء المجتمع أو التنظيم واستمراره، فتغيره تماما أمر لا يحدث إلا في حالات استثنائية. بينما يؤكد جورج سيمل Simmel (المشار إليه في تيرنر،٢٠١١) في نظرة أكثر إيجابية للصراع على أنه عملية اجتماعية أساسية من عمليات التفاعل الاجتماعي والتي تتضح في التعارض بين الرغبات والمصالح بين أعضاء المجتمع، كما يعد جانبا مهما من جوانب الحياة الاجتماعية لأنه يؤدي الى تقوية الروابط بين الجماعات وبين المجتمعات ويعمل على تعديلها أحياناً والإحاطة بها أحياناً أخرى. وفي توضيحه للتنظيم الاجتماعي والتفاعل يبين سيمل Simmel (المشار إليه في عون،٢٠١١)أن عمليات الصراع صورة حتمية موجودة، توجد في كل الاوقات داخل الأنساق، ولكنها لا تقود بالضرورة الى تفكك النسق وإلى التغيّر الاجتماعي.

لقد ميز سيمل Simmel (المشار إليه في عبدالرحمن،٢٠٠١) بين عمليتين من عمليات التفاعل الاجتماعي هما المنافسة و الصراع؛ إذ يرى المنافسة صراعا غير مباشر لأن هدفها ليس بين يدي أي طرف، ولأن وظائفها تميل إلى أن تكون إيجابية في أغلب الأحوال وهي المساعدة على التقدم. أما الصراع المباشر فأهدافه تكون بين يدي أحد الأطراف ويحاول الاحتفاظ بها، بينما

الآخر يريد الحصول عليها، و قد تكون وظائف هذه العملية إيجابية أو سلبية، أو إيجابية وسلبية في آن واحد أما الفرق بينهما فيصعب تحقيقه. ويبين قاسيمي (٢٠٠٥) أن داهرندوف Dahrandorf يؤكد في نظريته الاجتماعية على أن الصراع عملية حتمية تولد القوى المتعارضة داخل التنظيمات الاجتماعية، والظروف البنائية إما أن تعمل على تكثيف الصراع وتعجيله أو تثبيطه. ويؤكد على أن الاعتراف بالصراع هو اعتراف بأحد أهم طبائع البشر وإقرار بواقعية جانب هام من جوانب العلاقات الاجتماعية بين الناس، وبعامل أساسي من عوامل التغيير الاجتماعي. كما يشير زايد(٢٠٠٦) إلى أن داهرندوف Dahrandorf يرى أن الأنظمة الاجتماعية في حالة مستمرة من الصراع الذي ينشأ فيها نتيجة المصالح المتعارضة. وفي ذات السياق فإن كوسر Coser (المشار إليه في الطويل، ٢٠٠١) يرى أن الصراع يطلق شرارة التجديد، ويمكن أن يشكل قوة إيجابية في الجماعة من منطلق أن الجماعة التي تميل إلى السكون والتناغم المطلق والتطابق والهدوء هي أكثر عرضة إلى أن تكون جماعة راكدة، غير مستجيبة للتغيير والتحديث.

لقد ركز أصحاب نظرية الصراع الاجتماعي على أن اتجاه فعل الأفراد في التنظيم والمجتمع يكون متناقضا بتناقض مصالحهم مما يفسح المجال لحدوث الصراع وإحداث التغير. ويبرز هذا الاتجاه بمدارسه المختلفة الآثار والنتائج الإيجابية للأفراد والمنظمات، ودوره في إحداث التغيير والتجديد والإبداع. بينما ركزت مدارس اجتماعية أخرى على ضرورة فهم الصراع والتعامل معه؛ إذ يشير كريب(١٩٩٩) إلى أن هابرماس Habermas أكد على أهمية الفعل التواصلي على أساس عقلاني للتعامل مع الصراع.

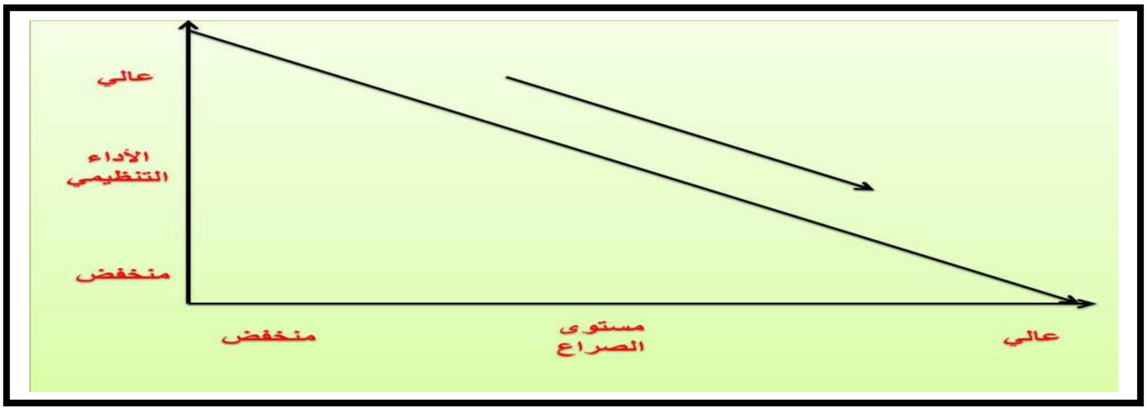
ومن خلال العرض السابق يستخلص تباين النظرة للصراع وطبيعته بتباين المدارس الفكرية التي تناولته، ونتيجة لذلك تعددت الآراء والتوجهات الفكرية في آثاره ونتائجه على الأفراد والمنظمات والمجتمعات. فهناك مدارس فكرية اجتماعية رأت أن الصراع من معوقات المنظمات وأن الاستقرار والتوازن هو الأساس الذي يسعى إليه، بينما رأت مدارس أخرى أن التغيير والإبداع يكون نتيجة التفاعل والصراع فيها.

وفي مجال الإدارة التربوية فقد سارت جنبا إلى جنب مع تطور النظرة الاجتماعية للصراع وسبل التعامل معه في المنظمات التربوية؛ إذ أن هذه المنظمات سواء كانت إدارات تعليمية أو مدارس أو جامعات فإنها منظمات اجتماعية يوجد تفاعل بين الأفراد والجماعات فيها. لذا فقد تطورت النظرة إلى الصراع بتطور الفكر الإداري المنظمي وفيما يلي عرض لتطور مراحل الفكر الإداري في نظرته للصراع:

مرحلة الفكر التقليدي: تبنت هذه المرحلة "فكرة ضرر الصراع بكافة أشكاله وأنواعه على التنظيم، وأنه يجب القضاء عليه بأي وسيلة متاحة" (المغربي،٢٠٠٤، ص:٣١٠).

وتقوم النظرة التقليدية للصراع على الافتراضات التالية :

- يعد الصراع حالة يمكن تجنبها، ويحدث
- يحدث الصراع عادة بواسطة أشخاص معينين من محدثي الاضطرابات.
- يجب أن يكون للسلطة دورا فاعلا لمنع حدوث الصراع.
- إذا حدث الصراع فالحل هو أن تتركه الإدارة وتتجاهله، لأن الحديث عنه غير مرغوب فيه (القريوتي،٢٠١٠). والشكل رقم(٣) يوضح وجهة النظر التقليدية للصراع:



شكل رقم(٣) وجهة النظر التقليدية للصراع

Source: Gray, Jerry and strake, Frederick(1988). Organizational Behavior: Concepts and Applications, fourth edition, ohio Columbus: Merrill publishing Company. p:l47

لقد ركز أصحاب الفكر الإداري في مرحلته التقليدية على التعامل مع الصراع بمنع حدوثه قدر الإمكان. وإنهائه إذا وقع إذ يعد الصراع أمرا غير مرغوب فيه في المنظمة، وكلما ارتفع مستواه في المنظمة انخفض مستوى الأداء التنظيمي. وأصحاب هذه النظرة يعدون الصراع على أنه نوع من النقص أو القصور وعلاج النتائج السلبية للصراع يكمن في معالجة جوانب القصور في الهيكل التنظيمي بالدرجة الأولى.

المرحلة السلوكية: وهي المرحلة التي تبنت فكرة "أن الصراع يُعد أمر ضروري للتنظيم ولا يمكن تجنبه وما على الإدارة إلا أن تتعرف عليه وتحدد المستوى المقبول منه بما يخدم أهدافها في ظل ظروفها القائمة" (المغربي،٢٠٠٤، ص: ٣١٠)، وعليه فإنه لم يعد دور الإدارة هو القضاء على الصراعات وإنما تعمل على التنبؤ بها، وتدريب العاملين على مواجهتها وتسويتها قبل تفاقمها، وفي هذه الحالة بدأ النظر إلى الصراع بأنه " لا يشكل بالضرورة شيئا مخيفا أو شرا من

الشرور، بل قد يشكل إمكانية قوة وإيجابية في أداء الجماعة" (الطويل، ٢٠٠٦، ص:٣٠٠). وقبول الصراع وفق هذه النظرة يقوم على أساس أن الصراع أمر لا مفر منه، وضرورة مواجهته والعمل على حله وإنهائه وعدم تشجيع حدوثه.

المرحلة التفاعلية: ويطلق عليها أيضا مرحلة الفكر التفاعلي، وتشجع وجهة النظر التفاعلية حدوث الصراع استجابة لحاجات التغيير والإبداع (الجلاب،٢٠١١). ويرى الفكر الإداري الحديث أن الصراع شيء طبيعي، بل هو ظاهرة صحية، وبدرجة ما فهو ظاهرة مطلوبة، إذ أن وجود الصراع يمنع ديكتاتورية أفكار معينة، كما أنه دليل على حيوية المنظمة، والنظرية الحديثة للصراع تقوم على افتراضات أجملها القريوتي (٢٠١٢) في " أن الصراع حالة يمكن تجنبها، وانعكاس طبيعي للتجديد، وإدارة الصراع ممكنة، ويعد الحد الأدنى من الصراع شيئا عاديا بل وضروريا" (ص:٢٦٠). ويشير الطويل (٢٠٠٦) إلى أن "فلسفة النظرية التفاعلية للصراع تعترف بأن التغيير ينجم عن عدم القناعة، ومن الرغبة في التحسين، ومن خلال تطوير مبدع للبدائل. بمعنى آخر أن التغيير يستلهم عبر عملية الصراع" (ص:٣٠١)، ويوضح المغربي (٢٠٠٤) أن على إدارة المنظمة أن تتدخل أثناء الصراع في حالتين: الأولى: إذا زاد مستوى الصراع عن المستوى المحدد أو المرغوب فيه فإن من واجب الإدارة التدخل لتخفيضه إلى المستوى المرغوب فيه.

الثانية: إذا انخفض مستوى الصراع عمّا هو مطلوب فإن واجب الإدارة تنشيط لتنشيط الصراع والارتقاء به إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب. والجدول رقم(١) يوضح ذلك:

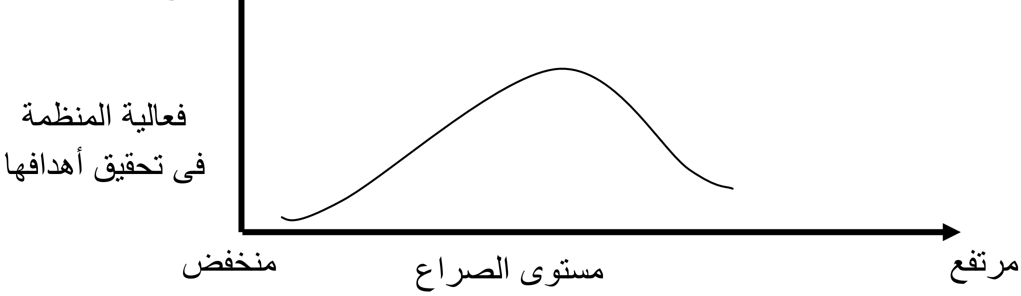
جدول رقم(١)

المستويات المرغوبة وغير المرغوبة للصراع

الموقف	المستوى الصراع	النتائج الصراع	خصائص التنظيم	فعالية المنظمة
أ	منعدم أو منخفض	ضارة	لامبالاة، جمود، بطء التأقلم، نقص الأفكار الجيدة، غياب التحدي.	منخفضة
ب	الحد الأمثل	مفيدة	حيوية، نقد ذاتي، تأقلم، بحث عن حلول للمشكلات، تحرك إيجابي نحو الهدف.	مرتفعة
ج	مرتفع	ضارة	عشوائية، عدم تعاون، تعارض الأنشطة، صعوبة التنسيق.	منخفضة

المصدر: عبد الوهاب، علي(١٩٩٨). دور القائد في النزاع داخل المنظمة، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، معهد التنمية الإدارية بدولة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (٢)، العدد (٤).ص:٢١٠.

إن انخفاض مستوى الصراع أو انعدامه قد يصاحبه تدنٍ في مستوى الابتكار والتجديد في المنظمة، وبالعكس عندما يرتفع مستوى الصراع فإنه قد يشغل العاملين عن إعطاء اهتمام كاف لعملهم ويستنزف طاقاتهم على حساب العمل، لكن مع المستوى المعقول من الصراع كما هو موضح بالشكل رقم (٤).



شكل رقم(٤)العلاقة بين مستويات الصراع وفاعلية المنظمة في تحقيق أهدافها

المصدر: جبر، أحمد وعبد المحسن جودة (١٩٩٩).السلوك الإنساني في المنظمات، المنصورة، جمهورية مصر العربية. ص: ٢٥٢.

يتبين من الشكل رقم (٤) أن المنظمات ومنها إدارات التربية والتعليم حتى تحقق أهدافها بفعالية بحاجة إلى مستويات مثلى أو مرغوبة من الصراع؛ فإذ ارتفعت هذه المستويات أو انخفضت عن هذه المستويات فقد تكون ضارة لهذه المنظمات، ويمكن توضيح الآراء والنظريات الإدارية في الصراع من خلال الجدول رقم(٢)

جدول رقم(٢)

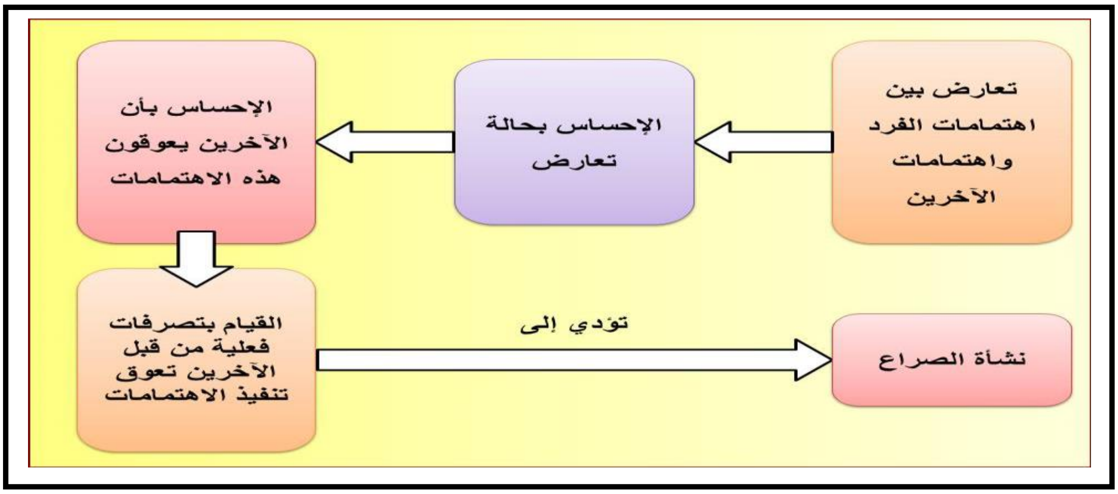
الآراء والنظريات الإدارية في الصراع

المدرسة	المدرسة التقليدية	المدرسة السلوكية	المدرسة التفاعلية (الحديثة)
طبيعة الصراع	**غريب ــدخيل**	**طبيعي /داخل في تركيب التنظيم**	**ضروري/محرك للإبداع**
أسباب الصراع	**عوامل شخصية**	**عوامل تنظيمية**	**عوامل موقفية**
خصائص الصراع	**ضار**	**ضار/مفيد**	**ضار /مفيد**
أطراف الصراع	**مثيري المتاعب والمشكلات**	**الجميع عرضة للصراع**	**الجميع**
نتائج الصراع	**تدمير**	**تنافس**	**تطوير**
طرق المواجهة	**تفادي**	**علاج**	**كيفية الاستفادة منه**
دور الإدارة	**السلطة البيروقراطية**	**التفاهم**	**التعاون**

المصدر:عبدالوهاب،١٩٩٨، مرجع سابق. ص:٢٠٩.

يتضح من الجدول رقم(٢) تركيز النظرية الإدارية الحديثة على إبراز إيجابيات الصراع في التنظيم، وكيفية الاستفادة منه إلى أقصى حد ممكن، والتخلص من النظرة القديمة التي كانت

تنادي بأهمية تجنب حدوثه، ومقاومته لما له من أثار ونتائج ضارة بالأفراد والمنظمات. وعلى القيادات التربوية الساعية إلى تقدم منظماتها، وزيادة فاعلية العاملين معها في تحقيق الأهداف المنشودة، أن تستفيد من الصراع وتوظفه في تحقيق تلك الأهداف. والخطوة الأولى تكون بأن تسعى إلى المحافظة على الصراع في المستوى المقبول أو المرغوب، والمساعدة والمشاركة في معالجة المستوين الآخرين للصراع. وبنظرة تربوية إدارية لموضوع الصراع طبيعته ومعناه يشير الطويل (٢٠٠٦) إلى أن "الصراع حقيقة واقعـة في كل النظم، وقد يكون سلبيا أو إيجابيـا، فقد يعني العنف أو التدمير، ومن الممكن أن يعني أيضا المغامرة والتجربة المثيرة والتحديث والإبداع والنمو" (ص:٢٩٧). ويحدد ماهر (٢٠١٠) طبيعة ونشأة الصراع في المنظمات ومنها التربوية وفق مراحل يوضحها الشكل رقم(٥).



شكل رقم(٥) كيف ينشأ الصراع؟

المصدر: ماهر، أحمد (٢٠١٠). السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث. ص: ٢٦٣.

يتضح من الشكل رقم (٥) أن نشأة الصراع بين الأفراد في المنظمة يكون نتيجة تعارض الأهداف والمصالح والاهتمامات الذي يؤدي إلى إحساس الفرد بهذه الحالة، وبأن الآخرين يعيقون تحقيق هذه الأهداف والمصالح، وإذا صدق هذا الإحساس وأعاق الآخرون فعليا تحقيق أهداف الفرد ومصالحه واهتماماته ينشأ الصراع.

ج- أنواع الصراع ومستوياته.

تتعدد أنواع الصراع وتتنوع بحسب وجهة النظر إليه والزاوية التي يتم تناول الصراع من خلالهـا، ويشـير روبنـز (Robbins, 2001) إلـى أن الصـراع ينقسـم إلـى ثلاثـة أنـواع علـى أسـاس مصادره هي:

١- صراع المهمات: وهو الصراع المتعلق بمحتوى العمل وأهدافه، ووجوده بدرجة منخفضة إلى درجة معتدلة يعد صراعاً بناء يؤثر إيجابياً في أداء الجماعة.

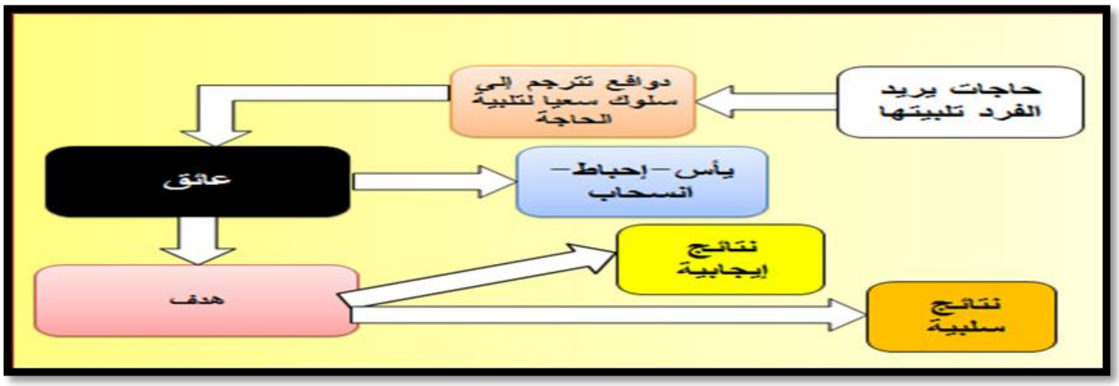
٢- صراع العلاقات: وهو الصراع المستند إلى العلاقات بين الأفراد، ويعد صراعاً غير بّناء، بسبب الاحتكاك المتسم بالعداء بين الأفراد نتيجة للتناقض والاختلاف في شخصيات الأفراد.

٣- صراع العمليات: ويعزى إلى كيفية أداء سير العمل، ويعد وجوده بالحد الأدنى، صراعاً وظيفياً مفيداً للأداء والإنتاجية.

وسيتم تناول أنواع الصراع وفقا لمستوياته؛ إذ يعد التقسيم الشائع بين المختصين والباحثين في دراسة الصراع والسلوك التنظيمي لسلوك الأفراد والمنظمات، كما أنه يضم في أقسامه انواع الصراع الأخرى، ويجسد واقعيا أنواع الصراع التي تحدث في إدارات التربية والتعليم.

الصراع الفردي(الصراع الذاتي):

الصراع جزء من حياة الإنسان، ولا يمكن تجنبه، فالفرد في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته وإشباع رغباته قد يواجه صعوبات ومعوقات، وقد يكون تؤدي إلى نشوء تعارض وصراع داخلي. ومن المهم جدا أن يركز على هذا النوع من الصراع إذ يعد مؤثرا ديناميكيا عظيما في تفاعل الشخصية، واستجاباتها للظروف المختلفة، وطريقة اتخاذها للقرارات، كما يحدد بدرجة كبيرة استجاباتها ومعالجاتها لأنواع وأشكال الصراع الأخرى (الرويلي، ٢٠١٠). وعلى القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم الكشف المبكر عن حالات الصراع الفردي لديها ولدى العاملين معها وإدارته بفعالية؛ إذ أن أثره ينعكس على التنظيم بأكمله. والشكل رقم(٦) يوضح الصراع الفردي(الذاتي) أسبابه ونتائجه.



شكل رقم(٦) الصراع الفردي(الذاتي) أسبابه ونتائجه

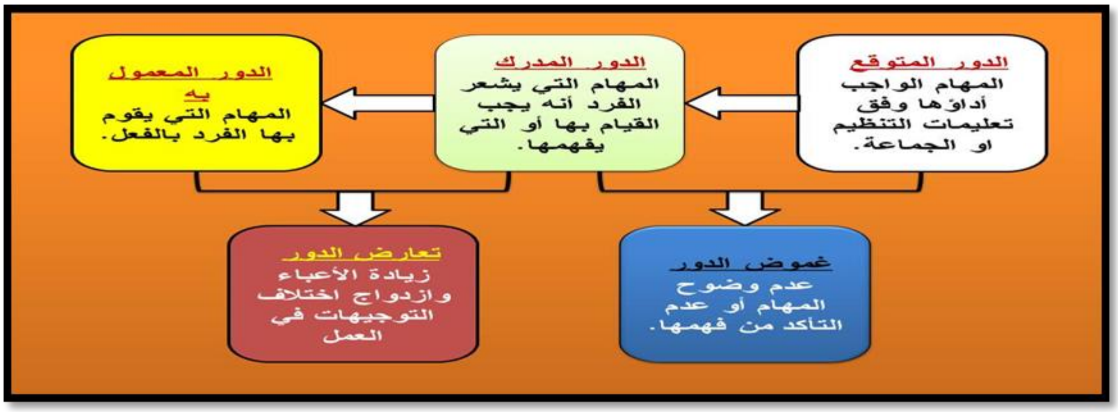
المصدر: جبر و جودة،١٩٩٩. ص:٢٥٧.

يتضح من الشكل رقم(٦) تأثير الصراع الذاتي على فعالية وإنتاجية الفرد فإما أن يؤدي إلى نتائج إيجابية إذا أحسنت إدارته، وإما أن يؤدي إلى مجموعة من النتائج السلبية إذا لم تحسن

إدارته، فيكون الإحباط واليأس والانسحاب. ويشير الطويل (٢٠٠٦) إلى أن "الصراع الفردي يمكن أن يحدث بسبب عدم المقدرة على مضاهاة البدائل، أو عدم قبولها، أو عن عدم التأكد من مترتباتها" (ص:٣٠٣). ومن مصادر الصراع الفردي ما يلي

١- صراع الهدف: ومن أشكاله الصراع بين هدفين إيجابيين، أو الصراع بين هدفين سلبيين، أو الصراع بين هدف إيجابي وهدف سلبين أو الصراع بين هدفين لهما إيجابيات وسلبيات.

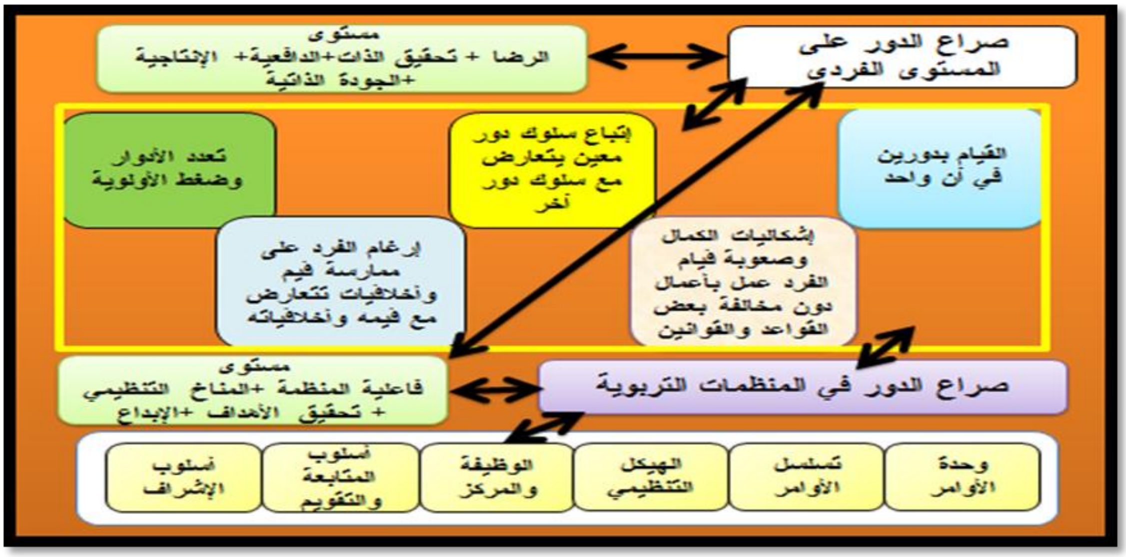
٢- صراع الدور :تتنوع الأدوار التي يقوم بها كل فرد، وقد ينشأ الصراع نتيجة العلاقة بين هذه الأدوار. والشكل رقم(٧) يوضح العلاقة بين أنواع الأدوار المختلفة التي يؤديها الفرد.



شكل رقم(٧) العلاقة بين أنواع الأدوار المختلفة

المصدر: ماهر، ٢٠١٠،مرجع سابق. ص:٢٥٤.

يتبين من الشكل رقم(٧) أن صراع الدور قد ينشأ بسبب غموض أو تعارض الدور. ويمكن تلخيص صراع الدور وأسبابه وآثاره على المستوى الفردي وعلى المستوى المنظمي في إدارات التربية والتعليم في الشكل رقم (٨).



شكل رقم(٨) صراع الدور

(الشكل من إعداد الباحث)

٣- صراع القيم والأفكار: في البناء القيمي قد تتشكل قيم وأفكار متضاربة دافعتها ومؤججتها عوامل عديدة من مصادرها: الصراع الناتج عن عمليات النمو عند الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، والصراع الناتج عن القيم النفسية المتصارعة.

٤- صراع الدوافع: فقد يقع الفرد تحت تأثير أكثر من دافع الأول يجذبه باتجاه، والآخر يجذبه باتجاه مضاد، لهما نفس القوة والتأثير. حينها قد يشعر الفرد بحالة من الحيرة والتردد والعجز عن اتخاذ قرار في أي اتجاه يسير، فينشأ الصراع النفسي (الفردي).

للصراع الفردي (الذاتي) أهمية خاصة تؤثر نتائجه على الفرد وعلى منظمته وإدارته التي يعمل فيها، ففقد يؤدي إلى تجديد انطلاقة تنموية وتطويرية للفرد، أو يكون مصدر إعاقة لتقدمه؛ إذ يمثل أشد أنواع الصراع خطورة وأكثرها حساسية، "فقد يقود إذا لم تحسن إدارته إلى الإحباط، أو العدوان، أو التوتر والاضطراب، أو إلى الإكثار من استخدام الحيل الدفاعية" (الرويلي،٢٠١٠،ص:٥٢). والصراع داخل الفرد من الممكن أن يتعرض له كل فرد في إدارات التربية والتعليم أيا كان مركزه ومكانته وأدواره، وله تأثير كبير في إدارة أنواع الصراع الأخرى.

الصراع بين الأفراد:

وهو الصراع الذي يحدث بين الفرد ورؤسائه وزملائه ومرؤوسيه داخل المنظمة، وينشأ بسبب تفاعل وتعامل الأفراد مع بعضهم البعض، وقد يكون محوره هدفا أو سلوكا معينا أو الحصول على شيء معين. ويبين العميان (٢٠١٠) أن "للمتغيرات المعرفية والإدراكية دورا كبيرا في الصراع بين الأفراد داخل المنظمة؛ إذ تحدد وعي الأطراف بالصراع القائم بينهم، كما تحدد مشاعرهم تجاه هذا الصراع(ص:٣٧٠). ومن أمثلة الصراع بين الأفراد في إدارات التربية والتعليم: الصراع بين مدير التربية والتعليم وأحد مساعديه، أو معهم جميعا، أو بينه وبين أحد مديري الإدارات أو رؤساء الأقسام أو بعضهم أو جميعهم، أو بين المساعد وأحد أو بعض مديري الإدارات أو رؤساء الأقسام، أو بينه وبين عدد من المشرفين أو الموظفين، وقد ينشأ هذا النوع من الصراع بين مدير الإدارة وأحد العاملين معه أو بين مشرف تربوي ومشرف تربوي آخر..

الصراع بين المجموعات(الجماعات):

ويحدث هذا الصراع بين الإدارات أو الأقسام أو الشعب أو الوحدات أو الجماعات في المنظمة ومن أشكاله في إدارات التربية والتعليم: الصراع بين مستويات الإدارة (العليا والوسطى والمباشرة)، والصراع بين الإدارات الوظيفية، والأقسام المختلفة، والصراع بين الوظائف التنفيذية والاستشارية، والصراع بين التنظيم الرسمي وغير الرسمي. ويشير شلابي (٢٠١١) إلى أن الصراع بين الجماعات يأخذ شكلين رئيسين في المنظمات هما: الصراع الأفقي الذي يحدث هذا النوع الصراع بين الجماعات والوحدات الإدارية التي تقع في مستوى تنظيمي واحد، والصراع

الرأسي: يحدث هذا النوع الصراع بين جماعات أو وحدات إدارية تنتمي لمستويات تنظيمية مختلفة كالصراع بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا.

الصراع بين المنظمات:

ويحدث هذا النوع من الصراع بين المنظمة والمنظمات الأخرى في المجتمع عندما تتسبب منظمة أو أكثر صعوبات لمنظمة أخرى (ماهر، ٢٠١٠). وإدارة التربية والتعليم من المنظمات الاجتماعية التي تتفاعل مع نظيراتها الأخرى في المجتمع، وترتبط بكثير منها بروابط وعلاقات وأهداف مشتركة. ومن الممكن أن يحدث الصراع بينها وبين هذه المنظمات، كالأجهزة والدوائر الحكومية، والمؤسسات الاجتماعية الرسمية كالمدارس والمؤسسات غير الرسمية كالأسر.

د- مراحل الصراع.

الصراع عملية دينامية، لا تظهر فجأة بل ينشأ ويتطور عبر سلاسل ومراحل متعاقبة، ويرى بوندي (Pondy,1980) في أنموذجه أن الصراع يمر بخمس مراحل هي:

١- مرحلة الصراع الضمني: وهي المرحلة التي تتضمن مسببات الصراع والشروط والظروف المسببة لنشوئه، كالتنافس على الموارد المحدودة، أو التباين في الأهداف وتعارضها، أو وجود تناقض وظيفي، والعمليات المرتبطة بالاعتمادية بين الأفراد والجماعات في المنظمة. وفي كل هذه الحالات فإن الصراع في هذه المرحلة لا يظهر على السطح ولا يكون علنيا.

٢- مرحلة الصراع المدرك: تبدأ هذه المرحلة عندما يدرك ويلاحظ أطراف الصراع وجوده، وأنه سوف يحدث فيما بينهم. وللمعلومات دور مهم في تغذية صور ومدركات الصراع في هذه المرحلة؛ إذ تنساب هذه المعلومات عبر قنوات الاتصال المتاحة بين الأفراد والجماعات.

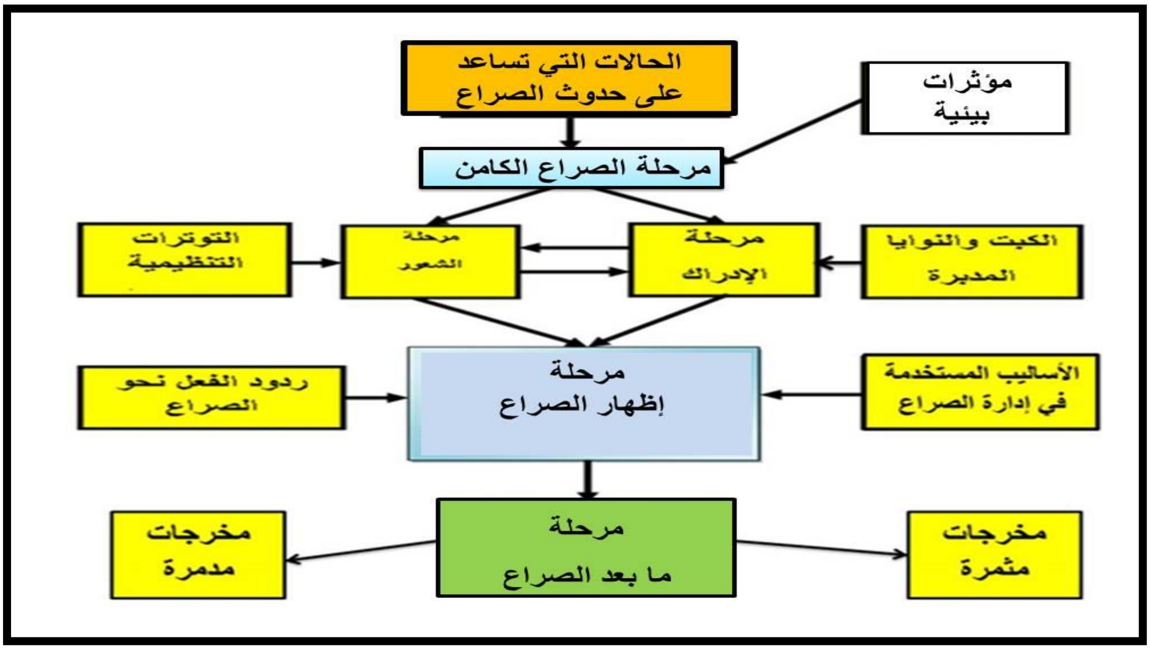
٣- مرحلة الشعور بالصراع: يشعر أطراف الصراع من أفراد وجماعات بالظواهر والمؤشرات الدالة على بدء الصراع الفعلي، وتمثل هذه المرحلة ترجمة عملية للصراع المدرك، وفي هذه المرحلة تتكون الرؤية عن طبيعة الصراع ومسبباته، ونتائجه للأطراف المشاركة فيه.

٤- مرحلة الصراع العلني: ينتهج الأفراد أو الجماعات الأسلوب العلني الصريح للتعبير عن الصراع ضد الطرف أو الأطراف الأخرى، ويستخدم في هذه المرحلة السلوك لإظهار الأفعال وردود الأفعال المترتبة على وجود الصراع.

٥- مرحلة ما بعد الصراع العلني: وهي المرحلة التي تعكس طبيعة العلاقة بين أطراف الصراع بعد انتهاء الصراع، وتتضمن هذه المرحلة عملية إدارة الصراع، وعلى إدارة المنظمة أن

تواجه الموقف، والتعرف على جذور المشكلة ومعالجتها، ومن خلال مرحلة ما بعد الصراع العلني تجني المنظمة نتائج وآثار الصراع سواء كانت إيجابية أو سلبية.

والشكل رقم (٩) يوضح مراحل الصراع حسب أنموذج بوندي.

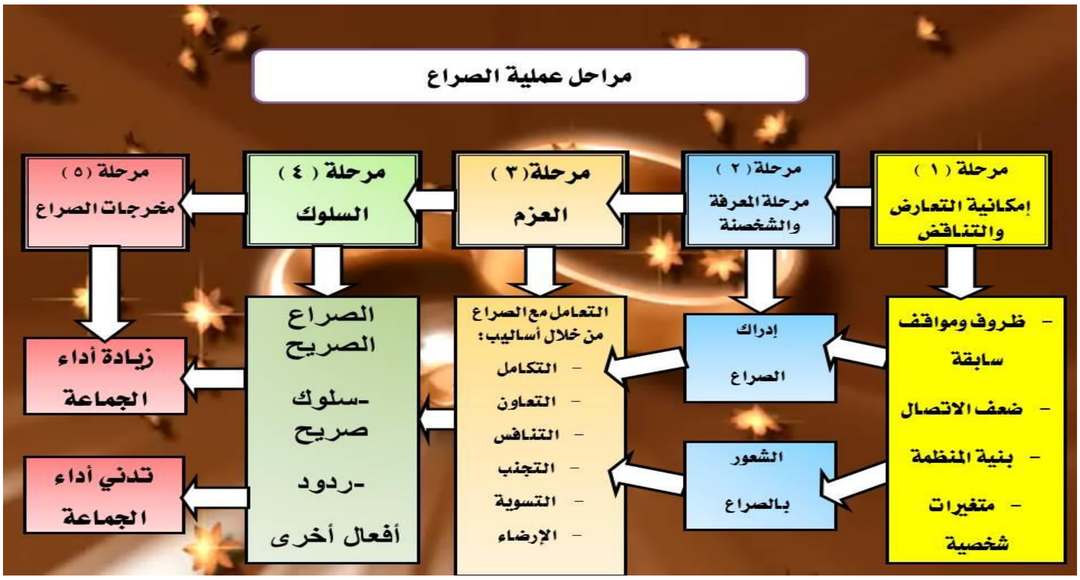


شكل رقم(٩) مراحل الصراع حسب أنموذج بوندي

Source: Pondy L. (1980). "Organizational Conflict: Concepts and Models", Administrative Science Quarterly, Vol. 2, No(12), p:111.

يلاحظ من أنموذج بوندي تركيزه على مؤثرات البيئة وظروفها في تقليل أو زيادة إمكانية نشأة الصراع الكامن، كما يتبين من خلال مراحل الصراع التي عرضها بوندي أهمية إدراك وتبصر ودراية القائد بهذه المراحل ليكون أكثر استعدادا وفاعلية في استخدام الأساليب الأفضل في إدارة الصراع لتحقيق المخرجات المثمرة في مراحله المختلفة وخصوصا مرحلة ما بعد الصراع.

ويبين العميان (٢٠١٠) أنه لا يوجد اتفاق محدد لعدد وطبيعة هذه المراحل بين الباحثين. وفي هذا السياق يورد اللوزي (٢٠١٠) أنموذجا يوضح أن الصراع يمر بخمس مراحل هي: مرحلة إمكانية التعارض والتناقض والتي تتضمن عرضا للأسباب التي قد تؤدي إلى الصراع، ومرحلة المعرفة والشخصنة وتتضمن عمليتي إدراك الصراع والشعور به، ومرحلة العزم التي تمثل أهم مراحل الصراع؛ إذ تتضمن التعامل مع الصراع باستخدام الأساليب المناسبة، ومرحلة مخرجات الصراع ونتائجه على أداء الجماعة. والشكل رقم (١٠) يوضح هذه المراحل.



شكل رقم (١٠) مراحل عملية الصراع

المصدر: اللوزي، موسى(٢٠١٠). التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة، ط ٤، عمان: دار وائل للنشر. ص:٨٣.

يتبين من الشكل رقم (١٠) دمج مرحلتي إدراك الصراع والشعور به، وعرض دقيق لأساليب إدارة الصراع في مرحلة العزم.

من خلال عرض مراحل الصراع يتبين أهمية تبصير القيادات التربوية بإدارات التربية والتعليم للتعامل معه وإدارته بفعالية، والتنبه لإمكانية حدوثه في أي وقت، خصوصا أنه يتضمن مراحل يكون فيها كمون للسلوك - سواء كان فرديا أم منظميا- وعدم الإفصاح والتصريح عنه. لذا فإنه من الضروري أن يكون لدى القائد الذي يتعامل مع الصراع إلماما ومعرفة ووعيا وفهما ودراية بتلك المراحل لإدارة فاعلة للصراع بما يوفر له فرصة التعامل معه ومع الأطراف المشاركة فيه في الوقت المناسب؛ بما يسهم في توجيه الصراع وإدارته لتحقيق أثاره الإيجابية، ومعالجة النتائج السلبية أو تجاوزها والقضاء عليها.

هـ- أسباب ومصادر الصراع في المنظمات التربوية.

الصراعات في المنظمات التربوية وغيرها من المنظمات لا تنشأ من فراغ فهناك العديد من الأسباب لحدوثها تتعدد بتعدد وتنوع القيادات والإدارات والأفراد العاملين والمواقف والبنى الهيكلية والظروف المحيطة؛ إذ يبين جواد (٢٠١٠) أن للصراع معاني أربعة بناء على الأسباب التي تؤدي إليه : الأول يتمثل في أن الصراع في المنظمة ينشأ نتيجة تفاعل ظروف البيئة تجاه إدارتها. مثل ندرة أو نقص الموارد المختلفة لعملية التشغيل. والثاني: أن سبب نشوء الصراع هو المواقف المؤثرة التي تواجهها إدارة المنظمة. مثل حالات الإجهاد، والتوتر، والقلق، أو الخصومة

التي تنشأ بين الأفراد العاملين بغض النظر عن مستوياتهم الإدارية. والثالث: أن الصراع ينشأ لدى الأفراد بسبب الاختلاف الحاصل بين إدراك الفرد ودرجة يقظته للمواقف التي يعيشها مجبرا أو غير مجبر. والرابع: أن معنى الصراع ينعكس من خلال السلوك المتناقض الذي يصدر عن الأفراد الآخرين والذي يقع بين المقاومة السلبية للفرد إلى مقاومة معلنة أو مكشوفة والتي تصل إلى حالة الهيجان أحيانا.

ويرى هانسكر وأليساندرا (٢٠١٠)" أن أغلب هذه الأسباب يرجع لمشكلات التواصل والهيكل المؤسسي والاختلافات الشخصية "(ص:٢٩٦). والصراع في المنظمات التربوية قد ينشأ لأسباب متعددة قد تكون بسبب عوامل تنظيمية أو بسبب عوامل شخصية. وفيما يلي عرض لهذه الأسباب والعوامل:

١- التنافس للحصول على الموارد التي تتصف بالندرة: لا توجد منظمة لديها موارد غير محدودة، "بل توفرها بكميات محدودة، لذلك ينشأ الصراع بين أعضاء التنظيم من وحداته الرئيسة أو قواه البشرية للحصول على الاحتياجات من تلك الموارد، وإن كان ذلك على حساب الأفراد أو الوحدات الأخرى" (المغربي،٢٠٠٤،ص:٣١١).ومما يزيد حدة الصراع اعتقاد أعضاء التنظيم بأن كل عضو يرى أنه الأحق بتلك الموارد.
٢- الاعتمادية ودرجة الاستقلال الوظيفي: "إن شيوع ظاهرة الاعتمادية بين الأقسام المختلفة وحاجة كل منهما للآخر في الأداء الفني أو الخدمي، غالبا ما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الصراع" (الشماع وحمود،٢٠٠٩،ص: ٢٩٧).
٣- التداخل في الصلاحيات والمسؤوليات في الهيكل التنظيمي. ويعد كما يبين العتيبي (٢٠٠٦) من الأسباب الرئيسة في حدوث الصراع في المنظمات.
٤- معوقات الاتصالات: كلما ضعفت قنوات التواصل زادت إمكانية حدوث الصراع، وفي هذا السياق يشير الطجم والسواط (٢٠١٢) إلى "أن عدم وجود نظام اتصالي فعال يمد كافة أجزاء التنظيم بالمعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات، يؤدي إلى حدوث الصراع" (ص:٢٣٢).
٥- نمط اتخاذ القرارات بالمشاركة: لتطبيق نهج المشاركة في أسلوب اتخاذ القرارات إيجابيات كثيرة، إلا أن ذلك قد يفتح باب التناقضات؛ وفي هذا الجانب يبين القريوتي (٢٠١٠) أن استخدام هذا الأسلوب الذي يتضمن إتاحة الفرصة لعرض وجهات النظر والآراء المختلفة، وعرض بدائل أكثر للاختيار، قد يحمل في طياته بذور بروز التناقضات، ونشوء الصراع.

٦- تباين الاهتمامات والمصالح والأهداف: "رغم أن جميع الوحدات داخل التنظيم تمارس نشاطاتها في إطار الهدف الكلي إلا أن ذلك لا يمنع وجود تعارض بين أهدافها الفرعية" (المغربي،٢٠٠٤،ص:٣١١).

٧- تفاوت المعايير المتبعة لتقييم الأداء وتحديد المكافآت: "قد يكون تفاوت المعايير المتبعة عاملا من عوامل نشوء الصراعات، خصوصا عندما تؤدي هذه المعايير لتفويت الفرص على وحدات أو أفراد في التنظيم وحرمانهم من مكافآت أو جودة في تقييم الأداء" (القريوتي، ٢٠١٢،ص:٢٦٨).

٨- اختلاف ثقافة العاملين: اختلاف ثقافة العاملين قد يكون من أسباب حدوث الصراع" خاصة إذا عندما يكونوا من خلفيات ثقافية متنوعة، ويؤدي ذلك إلى الصراع الحضاري داخل المنظمة، ويظهر ذلك في المنظمات التي يوجد بها أعداد متنوعة من الخبرات الوافدة" (القحطاني، ٢٠٠٨،ص:٢٦٨).

٩- تعدد المستويات الإدارية: " كلما كان الأسلوب المتبع في الإدارة مركزيًا كلما زاد الاحتمال لبروز الصراعات التنظيمية، بسبب تعدد الأهداف وإمكانية تشويه نمط الاتصالات" (القريوتي،٢٠١٢، ص:٢٦٩).

١٠- التغير في المركز أو الوضع: "قد يسبب التغير في المركز الذي يشغله الفرد في المنظمة صراعا للفرد واضطرابا للهيكل التنظيمي المتفق عليه"(العميان،٢٠١٠،ص:٣٦٥).

١١- الاختلاف في الأهداف والقيم والمدركات وتعارضها: " من المصادر المألوفة للصراع بين الوحدات الاختلاف في الأهداف والأولويات والأفضليات، والقيم، وكذلك الاختلاف في إدراكها للمواقف والأحداث"(حريم، ٢٠١٠،ص: ٢٤٢). وقد تمثل مدركات المعاني التي يعطيها الفرد للظواهر سببا في حدوث الصراع؛ لتباينها واختلافها عن مدركات الآخرين. ويشير عبدالواحد (٢٠٠٨) أن التفسيرات الخاطئة وسوء الظن بالآخرين لأسباب النتائج السلبية دورًا قويًا في إيجاد الصراعات، وأحيانًا تؤدي إلى وجود الصراع في حالات يمكن تجنبه وتلافيه (عبدالواحد،٢٠٠٨).

١٢- التغير في الصلاحيات التي يتمتع بها الفرد أو الجماعة: " فزيادة الصلاحيات أو نقصانها يمكن أن تسبب صراعا للفرد أو للجماعة " (العميان،٢٠١٠،ص:٣٦٤).

١٣- السعي نحو التميز: "رغبة الإدارات والأقسام في التميز عن غيرها من الإدارات والأقسام والجماعات الأخرى"(ماهر،٢٠١٠،ص:٢٦٤).

١٤-تفاوت الصفات الشخصية: إن التفاوت بين الصفات الشخصية كالسن والجنس والقيم والاتجاهات والمعتقدات والمستوى الثقافي بين الأفراد تكون مصادر رئيسة للصراع فيما بينهم (المغربي، ٢٠٠٤،ص:٣١١).

١٥-صراع الأدوار وتداخلها: لكل فرد وقسم ووحدة في التنظيم دور - أو أدوار- محدد ينبغي القيام به لتحقيق أهداف الوظيفة وما تتطلبه من مسؤوليات. وينتج الصراع من الصدام الذي يحدث بين الدور الذي يقوم به الفرد- أو القسم أو الوحدة - وما يقوم به الآخرون من أدوار؛ إذ أن هناك مناطق مشتركة تدخل في نطاق اختصاصاتهم، وهو ما يكون سببا مباشرا لنشوء الصراع في التنظيم (هلال،٢٠٠٨).

١٦- عدم الرضا الوظيفي: إن عدم الرضا عن الوظيفة أو التعليمات أو اللوائح المتعلقة بالوظيفة، يؤدي بالفرد إلى عدم التعاون مع زملائه، أو إلى عدم اتقانه لعمله (الإهمال) أو إلى تغيبه. وقد يكون عدم الرضا شديدا ويدفع الفرد إلى ترك عمله" (المغربي،٢٠٠٤،ص:٣١٢).

يتبين من عرض العوامل والأسباب التي تؤدي إلى حدوث الصراع تنوع مصادره، وتعدد أسبابه في المنظمة، فقد يحدث نتيجة أسباب ذاتية تتعلق بالفرد ذاته وبتركيبه السيكولوجي وما يمتلك من معارف ومهارات ومقدرات ذاتية في التعامل مع المواقف والظروف باختلاف أوضاعها، ومنها ما يتعلق بالعلاقات الشخصية مع الآخرين، وقد تكون الأسباب عوامل تنظيمية تتعلق بالمنظمة وهيكلها التنظيمي ونظامها العملي. ويؤكد ذلك على أن المديرين والقادة في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية –التي تتضمن في إداراتها وأقسامها المصادر المختلفة التي قد تكون منبعا للصراعات بمستوياتها المختلفة سواء كانت صراعات نفسية فردية، أو صراعات بين الأفراد، أو صراعات بين الجماعات، والأقسام والإدارات- سيواجهون بالضرورة وفي أي لحظة إمكانية نشوء الصراع طالما وجد التفاعل، وحيوية التعامل، والتكاتف في المنظمة وأعضائها.

و- الآثار والنتائج السلبية والإيجابية للصراعات.

تبرز فاعلية الصراع من خلال الآثار والنتائج التي تحقق من خلاله، فللصراع آثار ونتائج سلبية أكدت عليها المدارس الإدارية التقليدية، كما أن له آثارا ونتائج إيجابية وفوائد تعود على الأفراد والجماعات والمنظمات بعوائد عظيمة، وفي ذلك يشير الطويل (٢٠٠٦) إلى أن الصراع قد يكون وظيفيا يتعامل معه على أنه بنّاء يخدم وظائف النظام. كما قد يؤدي إلى اختلال وظيفي يخل بهذه الوظائف، يتوقف ذلك على طبيعة أثر الصراع في تحقيق أهداف النظام وغاياته أو

إعاقة تحقيقها. ويبين اللوح (٢٠٠٨) أن معرفة الدافع إلى الصراع يحدد بدرجة كبيرة نوعية النتائج والآثار التي يمكن أن يؤدي إليها.

وتشير براميلا أهوجا (٢٠١١) وجود عوائق تؤدي إلى آثار ونتائج سلبية لإدارة الصراع منها: التوجهات الذهنية المتصلبة التي تتجنب الحصول على حلول متعاونة، والتوقيت السيء للتعامل مع الصراع، ووجود خبرات سابقة سلبية عن الصراع. ويوجز ديري (٢٠١١) الآثار السلبية للصراع بما يلي:

١- نشوء المشاعر والعلاقات السيئة بين الأفراد في المنظمة، وبالتالي تقليل التعاون بينهم.
٢- يحول الصراع الطاقات بعيدا عن أهداف المنظمة.
٣- إرباك العمل والإضرار بالمعنويات.
٤- الصراع يؤدي إلى التعصب الشديد للأفراد كل في إدارته.

ومن الآثار والنتائج السلبية للصراع التي أوردها العميان (٢٠١٠) ما يلي:

١- قد يدفع أطراف الصراع إلى التطرف في تقدير مصالحهم على حساب مصلحة المنظمة.
٢- يحول الطاقة والأفكار والجهد عن المهمة الحقيقية في المنظمة.
٣- يهدم المعنويات ويهدر الوقت والجهد والمال مما يضعف من مستوى الكفاية والفعالية.
٤- يستقطب الأفراد والجماعات وينجم عنه فقد الثقة بين الإدارة والعاملين، وعدم التعاون مع الإدارة، أو القيام بترويج إشاعات كاذبة، وتفشي الإحباط والتوتر بين العاملين.
٥- يعوق العمل التعاوني الجماعي.
٦- انخفاض الإنتاجية، ويعاني الأداء من الجمود.

ويشير ملائكة (٢٠٠٧) إلى أن من آثار الصراع السلبية أنه يضر بالأحاسيس والمشاعر مما يؤدي إلى مزيد من النفور، ويؤدي إلى وجود عصابات ومجموعات عمل متضاربة، يؤدي إلى وجود تصرفات غير مسؤولة، يوجد الشك والريبة بين العاملين والقيادات. ويبين عبدالباقي (٢٠٠١) مجموعة من الآثار السلبية للصراع هي: حدوث آثار ضارة بالصحة النفسية والجسمية للأفراد، وانخفاض مستوى الأداء، انخفاض الروح المعنوية للعاملين، وإهدار الوقت والجهد والمال نتيجة محاولات إدارة الصراع ومعالجته.

إن الآثار السلبية للصراع من الممكن أن تؤدي إلى إعاقة المنظمة عن تحقيق أهدافها والتأخر في الأداء والإنجاز، بل وتجعل من الصراع معول هدم إذا لم تتم إدارته بأساليب فعالة.

وعلى الرغم من عظم وجسامة الآثار السلبية للصراع فإن له آثارا ونتائج إيجابية توصل إليها العديد من الكتاب والباحثين، فمن فوائده ونتائجه الإيجابية في المنظمات أنه "يعد عنصرا فعالا في التغيير، وأساس التقدم والإبداع لتشجيعه المبادرة الخلاقة، وتطويره الأفكار الجديدة التي من شأنها أن تجعل المنظمة متطورة ومتكيفة مع المتغيرات من حولها" (العميان، ٢٠١٠، ص: ٣٧٨). ومن النتائج الإيجابية للصراع التي أوردها ديري (٢٠١١) ما يلي:

١- يثير الصراع لدى الأفراد الحماس والنشاط للبحث عن أساليب أفضل لأداء الأعمال.
٢- يساعد في حل المشكلات المكبوتة عندما تطفو على السطح، وزيادة التفاهم بين الأفراد.
٣- يمكن أن يؤدي إلى تعميق الفهم المتبادل بين الأطراف المتصارعة.
٤- الصراع يدعم متخذي القرار مما يدفعهم لاتخاذ قرارات أفضل.

وأشار ميدين وشافير (٢٠٠٥) إلى أن الصراعات تخدم المنظمات ومن فوائد الصراع:

١- الإسهام في توضح الصراعات المشكلات الداخلية، وتحليل سبب ضعف المؤسسة.
٢- توفير فرص كبيرة لتنمية المهارات والقدرات الإبداعية، والتوجهات الجديدة.
٣- تساعد قرارات إدارة الصراع الناجحة على بناء الثقة بين الأطراف، وتجهز أيضا خبرات الأطراف المشاركة في الصراع للتعامل مع الصراعات التي تنشأ في المستقبل.
٤- توفر الصراعات فرصة لتحديد الاهتمامات والأهداف، وإلى فهم الفرد لنفسه وللآخرين.
٥- عادة ما تكون النتائج المترتبة على قرارات حل الصراع الناجحة هي حل المشاكل، وزيادة ارتباط الفرد بالمؤسسات وتقوية الأهداف المشتركة.

يتضح من خلال عرض آثار الصراع، أنه عملية دينامية في المنظمة، ومن الممكن أن يحدث طالما استمر التفاعل بين أفرادها لأسباب عديدة، وقد يكون له آثار إيجابية وقد يكون له آثار سلبية ، يتوقف ذلك على أسلوب التعامل معه كعامل أساس. كما يستنتج أن من أهم النتائج الإيجابية للصراع أنه يسهم في إحداث التغيير البناء في المنظمات وإدارتها، وتقدمها وتطورها، وتفهم عميق للاختلافات في قيم وثقافة أفرادها، وقيادتها نحو الإبداع والابتكار. كما أن له آثارا سلبية تعيق الإنجاز والتميز المنظمي. ويتوقف ذلك بشكل كبير على الطريقة التي يتم التعامل فيها معه وكيفية إدارته، ويتأثر ذلك بعوامل عديدة منها: نوعية القيادة وإدارتها للموقف الصراعي والأساليب والاستراتيجيات التي تتبعها، ونوع الصراع، وطبيعته، وطبيعة وخصائص الأشخاص والجماعات والمنظمات الداخلة والمشاركة فيه، ودرجة التأثيرات والتأثرات الحالية والمستقبلية لنتائج الموقف،

والوقت الذي يتم التعامل مع الصراع وعناصره فيه. وذلك يتطلب وجود قيادة فعالة لديها المعرفة والمهارة والاتقان في التعامل مع الصراع وإدارته لتحقيق نتائجه بما يتناغم مع أهدافها.

إن الإدارة غير الفعالة للصراع تؤدي إلى إيجاد مناخ مصعد للموقف، وتؤدي إلى تدني الروح المعنوية والصحة التنظيمية وكذلك فساد المناخ التنظيمي وزيادة الاحتمالية المدمرة للصراع، وهذه تمنع تحقيق ما هو مهم وتربك العمل التعاوني، وتؤثر على عملية صنع القرارات وتثير الشك. أما القيادة والإدارة الفعالة للصراع فتؤدي إلى نتائج بناءة وتحسين الصحة التنظيمية بمرور الوقت؛ إذ أن الاستجابة الإيجابية للصراع تعزز الثقة في النظام والأفراد وتنتج حلولا إبداعية، وتزيد من احترام الذات والاهتمام بحل المشكلات.

ثانيا: إدارة الصراع.

إدارة الصراع من المقدرات والمهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها ويمارسها القيادي لضمان فاعلية المنظمة وتقدمها، واستمرار عطاء وتميز العاملين فيها. وعلى القائد أن يكون مستعدا ومجهزا بأساليب وأدوات مناسبة للتعامل مع الصراعات بأشكالها ومستوياتها المتعددة في منظمته، لتحقيق أهداف المنظمة، ونتائج الصراع الإيجابية. وفي هذا المجال يبين اللوزي (٢٠١٠) أن مهارة إدارة الصراع على كل المستويات من أهم المهارات التي يجب تنميتها عند المديرين والأفراد العاملين، وذلك لضمان مستقبل ناجح للمنظمة الإدارية وتحقيق ما يلي: الحصول على التغيير البناء وإدارته، والمساعدة في معرفة وتفهم الاختلافات في قيم وثقافة الأفراد والمنظمات، تنمية إدارة فريق العمل.

إن إدارة الصراع بكفاءة تتطلب وجود قيادة تسهم في تركيز التفكير في النظام وتوفير بيئة تسهل تعلمه وتطوره، بدلا من التحكم في التنظيم. وفي هذا السياق يبين كونينجهام وكورديرو (٢٠١٢) أن حذر القائد من فترات الاضطراب، وحرصه على فرض السيطرة والتحكم في التنظيم، ووضع نظام صارم لتهدئة الوضع الحرج، والتخلص من الشك، والارتباك، والمناظرة، والاضطراب، والصراع، يمنع النظام من التعلم والاستجابة، واستعادة التوازن، والتطوير، وإعادة توليد وتجديد في الأفكار والأعمال.

إذا على القائد الناجح عدم ترك الصراع دون تدخّل، أو إنكار وجوده؛ لأن ذلك يمنحه قوة أكبر تضاف إلى قوته الخفية، "فكثيراً ما تشجع المنظمات المديرين على إخماد الصراعات والظهور بشكل الجنود المخلصين، وهم بذلك يضحون بالصدق، والأمانة، والإبداع، والراحة،

وهدوء البال، فيكون الثمن الذي يدفعونه لعدم مقدرتهم على التعامل الصحيح مع الصراع باهظاً" (كلوك وسميث،٢٠٠٥،ص:١٢)، وحتى لا يدفع هذا الثمن الباهض في المنظمات وخاصة التربوية؛ فإن على القادة والمديرين إدارة الصراع بطرق وأساليب واستراتيجيات مناسبة، بعيدا عن الأخطاء والأساليب غير المناسبة التي يتبعها بعضهم. وقد أورد الشخص (١٩٩٤) مجموعة من الأساليب غير السليمة في التعامل مع الصراعات منها: تجنب الصراع وتجاهله بلا سبب أو هدف، وحل الصراع السابق لأوانه، والمبالغة في التدخل في الصراع، و اتخاذ موقف متصلب.

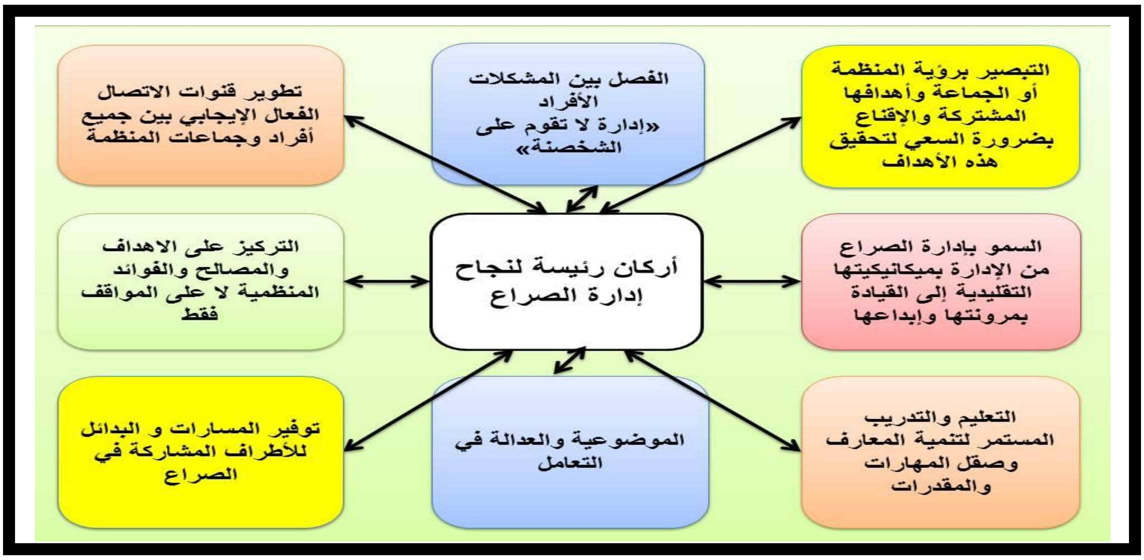
وفي نفس الاتجاه يؤكد إيفانز وكوهين (٢٠٠١) "أن الصراعات يجب أن يتعامل معها بطريقة صحيحة، فالصراعات التي لا يتم التعامل معها جيدا بشكل جيد، فإنها سوف تستمر وربما تتصاعد" (ص:٢٤٤)، وتشير منيرة العتيبي (٢٠٠٧) إلى أن "سر نجاح الكثير من المؤسسات الإدارية يرجع إلى سر نجاح قادتها في التأثير على مرؤوسيهم وحفزهم على تقديم أقصى طاقات لديهم وفي توحيد جهود العاملين واستمالتهم حتى يقبلون على أعمالهم عن رغبة واقتناع ورضاً وبروح معنوية عالية" (ص: ١٦٣). ويتفق مع ذلك نيول (١٩٩٣) الذي يؤكد على "أن قدرة الإداري على معالجة الخلاف ترتبط بالقدرة على الحفاظ على قنوات اتصال مفتوحة ضمن الجهاز الإداري" (ص:١٩٢). يتبين من ذلك كله أن نجاح إدارة الصراع وتحقيق آثاره الإيجابية لا تتم بالتعامل معه لإنهائه وكبته وكبت المشاركين فيه، ولكن بإدارته بكفاءة لتحقيق أعظم الفوائد والآثار الإيجابية للمنظمة وللعاملين فيها. يوضح ذلك أهمية اتقان القادة لمهارات إدارة الصراع وتحقيق نتائجه الإيجابية، ويؤكد ذلك أيضا نتائج أبحاث مركز القيادة الإبداعية التي أوردها بوبجوي ومانيفل (٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن المشكلات في العلاقات الشخصية- بما فيها العجز عن إدارة الصراع- هي السبب الأول والأكثر أهمية في أسباب التعثر المهني للمديرين والموظفين في أمريكا وأوروبا.

ويشار إلى أن إدارة الصراع أشمل وأعم من حله أو تسويته، إذ أن "حل الصراع يتطلب التقليل منه أو إزالته ، بينما إدارة الصراع تتطلب بدء تشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم في ضوء ذلك عملية التدخل فيه، بإيجاده إن كان منعدما، وزيادته إن كان أقل من الحجم المناسب، وتقليله إن كان أكثر من اللازم" (العميان،٢٠١٠،ص:٣٨١)، فإدارة الصراع عملية تتضمن تحليل وتشخيص وتقييم له، وتحديد جميع العناصر والأفراد المشاركين والمؤثرين والمتأثرين والمستفيدين والمتضررين من الصراع، تتجاوز مجرد السعي لحله.

وللقيام بعملية تحليل الصراع ليدار بشكل فعال وإيجابي ينبغي مراعاة مجموعة من العوامل التي تؤثر فيه منها: تحديد مواصفات المشاركين في الصراع وحاجاتهم ودوافعهم، وما

يحملون من قيم واتجاهات، ودراسة كيفية تطور العلاقة بين أطراف الصراع، وتحديد دقيق لجذوره، وكيفية تطوره (هلال، ٢٠٠٨). يضاف إلى ذلك معرفة قضايا موضوع الصراع، وأبعاده المختلفة بدقة، ومعرفة القوى المحركة للصراع، والتعامل معها بمهارة وإتقان لتحقيق إدارة كفؤة للصراع. ويوضح القريوتي (٢٠١٢) أن مما يساعد القادة في تحويل الصراع إلى قوة إيجابية في التنظيم الاعتراف بحتمية الصراع، وتشجيع المعارضة البناءة بدل قمعها، والاعتراف بأن المقدرة على استثارة الصراع وإدارته عملية ضرورية، النظرة إلى إدارة الصراع بأنها مسؤولية جماعية. ويؤكد القحطاني (٢٠٠٨) أن على القادة أن يكونوا على وعي تام بالأمور الأتية لإدارة الصراع بكفاءة: توظيف الصراع لمصلحة العمل، وإشراك أطراف الصراع في مناقشة الأمور المتعلقة به بعيدا عن السرية، تشجيع الأفراد الذين يأتون للشكوى للحديث مباشرة مع ذوي العلاقة من المديرين والزملاء، والانصات إلى كافة الأطراف قبل التدخل لعلاج الصراع وحسمه، العمل على تحقيق رضا جميع المشاركين عند التدخل لمعالجة الصراع.

يستخلص مما سبق أن هناك مجموعة من الأركان اللازمة لنجاح القائد في إدارة الصراع يمكن توضيحها في الشكل رقم (١١).



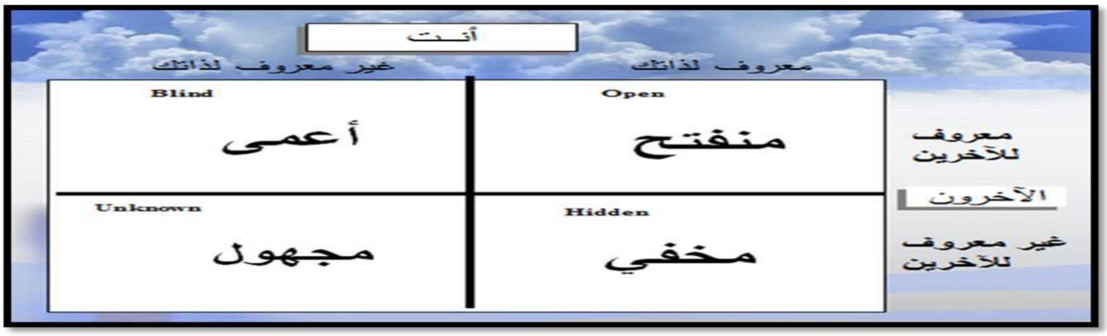
شكل رقم (١١) أركان رئيسة لنجاح إدارة الصراع
(الشكل من إعداد الباحث)

أساليب وأنموذجات إدارة الصراع: تستخدم أساليب عديدة في إدارة الصراع، ولا يوجد أسلوب واحد يمكن استخدامه في كل الأحوال في التعامل مع كل الصراعات؛ للحصول على آثار ونتائج إيجابية للأفراد والمنظمات. وترتبط فعالية أي أسلوب يمكن استخدامه بعدة متغيرات، منها: نوع القيادة وشخصية القائد، طبيعة موضوع الصراع، والأطراف المشاركة فيه وخصائصهم، وما يحملونه من اتجاهات وقيم ورؤى، وخاصة في موضوع الصراع، وتوقيت الصراع وتوقيت

التعامل معه، والمناخ والبيئة التي نشأ فيها ، ودرجة أثره وتأثيره على المشاركين فيه في الوقت الحالي والمستقبلي، وطرق وأنموذجات الاتصالات وشبكة العلاقات التي تربط الصراع ومنظمته والمشاركين فيه، ضغوط التدخل والوقت المتاح للتفكير والعمل قبل التعامل المباشر مع الصراع.

وفيما يلي عرض لمجموعة من أنموذجات إدارة الصراع :

نافذة جو هاري: من الأنموذجات الشائعة في تحليل ديناميـة الصراع بين الفرد والآخرين ما يعرف بـ (نافذة جوهاري)، وقام بتطويرها كل من جوزيف لوفت Joseh Lauft وهاري أنجهام Harry Ingham والموضحة في الشكل رقم (١٢).



شكل رقم (١٢) نافذة جو هاري

المصدر: العميان، محمود(٢٠١٠). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الخامسة، عمان: دار وائل للنشر. ص: ٣٧١. بتصرف من الباحث

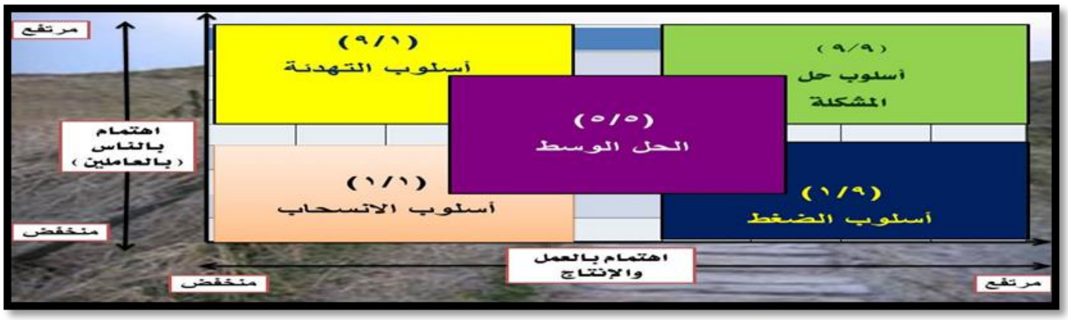
يوضح الأنموذج وجود أربع حالات تشير إلى درجة معرفة الفرد بنفسه وبالآخرين، هي: الحالة الأولى(منفتح) وفيها يعرف الفرد مشاعره وسلوكه ودوافعه وإدراكاته، ودوافع ومشاعر وإدراكات الآخرين الذين يتفاعل ويتعامل معهم، وهم على علم بمشاعره وسلوكياته ودوافعه وإدراكاته، وهذه الحالة أفضل الحالات بالنسبة للتفاعلات، وبناء عمليات التواصل معهم. والحالة الثانية (مخفي) وفيها يكون الفرد على وعي ومعرفة بنفسه ودوافعه وإدراكاته، ولكن ليس لديه معرفة بالآخرين الذين يتعامل ويتفاعل معهم، وهنا قد يقع الفرد في التفسيرات والإدراكات الخاطئة لسلوكيات وأفكار الآخرين وقد ينشأ الصراع في هذه الحالة. والحالة الثالثة (أعمى): وهنا وفي هذه الحالة تتوفر معلومات لدى الفرد عن الآخرين، ولا يعرف ما يخصه من معلومات. وفي هذه الحالة يوجد احتمال لظهور الصراع. والحالة الرابعة (مجهول): وفيها فإن الدوافع والسلوك والإدراكات والمشاعر والأفكار غير معروفة للفرد وللآخرين، وفي هذه المواقف يظهر الصراع، إذ أن هذه الحالة تمثل أسوأ الاحتمالات، ففيها يرتفع عدم الفهم، وسوء الاتصال، وتظهر إمكانية حدوث حالات حادة من الصراعات بين الأفراد أو الجماعات في المنظمة(العميان،٢٠١٠).

يقدم هذا الأنموذج أسلوبا سلسا للقائد في تحليل وتحديد وفحص المعلومات المتوفرة واللازمة عن جوانب الصراع والأطراف المشاركين فيه فيما يتعلق بدوافعهم وإدراكاتهم

ومشاعرهم، ويساعده في تحديد أنماط التفاعل بين الفرد والآخرين ويقترح طرقا لتفسير الصراعات بينهم.

مخطط أو أنموذج بليك وموتون Blake & Mouton: يعد من أوائل الأنموذجات المهمة المقترحة لإدارة الصراع، ويضم هذا الأنموذج خمسة أساليب أو أنماط للتعامل مع الصراع تم التوصل إليها باستخدام بعدين هما: الاهتمام بالعمل وبالإنتاج، والاهتمام بالعاملين وبالناس (رفاعي،٢٠٠٩). ومن خلال هذا الأنموذج يمكن تمييز خمسة أنماط للقيادة هي :

- النمط (١/١) وهو أسلوب قيادي يتميز بالاهتمام الضعيف بكل من بعدي الإنتاج والعاملين.
- النمط (١/٩) وهو أسلوب قيادي يتميز باهتمام عادل بالإنتاج وضعيف بالأفراد والعاملين.
- النمط (٩/١) ويتميز أسلوب القيادة بموجبه باهتمام ضعيف بالإنتاج، واهتمام عادل بالعاملين.
- النمط (٥/٥) ويتميز أسلوب القيادة بموجبه باهتمام معتدل بكل من العاملين والإنتاج.
- النمط (٩/٩) ويتميز أسلوب القيادة بموجبه باهتمام عادل ومميز بكل من العاملين والإنتاج (النملة،٢٠٠٧). والشكل رقم(١٣) يوضح هذه الأساليب:



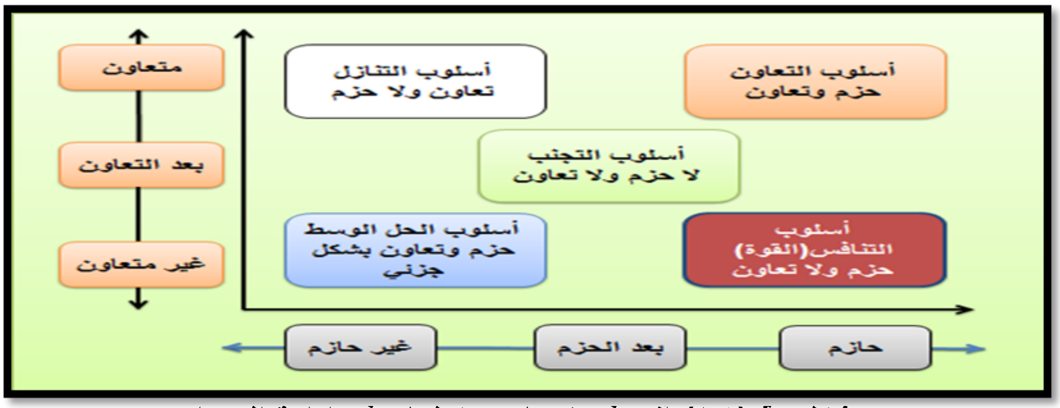
شكل رقم (١٣) مخطط (أنموذج) بليك وموتون في إدارة الصراع

النملة، سليمان(٢٠٠٧). إدارة الصراع في المدارس الثانوية، تصور مقترح. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية. ص:٣٤. بتصرف من الباحث

لقد قدم أنموذج بليك وموتون أساسا انطلقت منه العديد من أنموذجات الصراع التي استندت في تطوير أبعادها على ما توصل إليه هذا الأنموذج، والذي يزود القادة بدائرة أوسع للخيارات من خلال تقديمه مجموعة من الأساليب والأنماط التي بإمكانهم استخدامهم في مواقف الصراع.

أنموذج توماس وكيلمان Thomas & Kilmann. استخدم توماس وكيلمان مخططا ببعدين : بعد التعاون، وبعد الحزم؛ إذ يحدد بعد التعاون الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر، ويحدد بعد الحزم الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته ورغباته، وينتج

من تفاعل هذين البعدين خمسة أساليب في إدارة الصراع (العميان، ٢٠١٠)، والشكل رقم (١٤) يوضح أنموذج توماس وكيلمان.



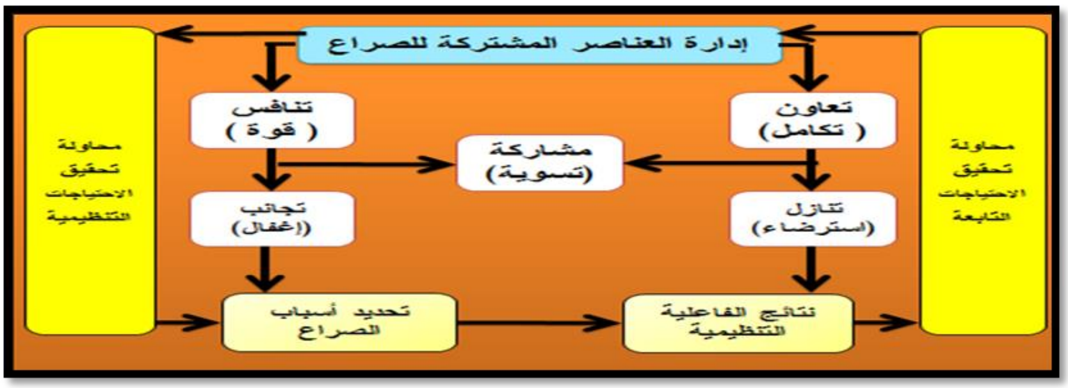
شكل رقم(١٤) انموذج توماس وكيلمان في إدارة الصراع

المصدر: العميان،٢٠١٠، مرجع سابق. ص:٣٨٥

يمثل أنموذج توماس وكيلمان تطويرا لأنموذج بليك وموتون بإعطاء مسمى للبعدين هما الحزم والتعاون. إذ يمثل بعد الحزم الاهتمام بالعمل وتحقيق أهدافه، وبعد التعاون يمثل الاهتمام بالعاملين وحسن التعامل معهم.

أنموذج إدارة الصراع في المنظمات الإدارية:

في المنظمات الإدارية التربوية تتنوع أساليب إدارة الصراع، ويبين الجندي (١٩٩٨) أن إدارة الصراع في تعاملها مع الأفراد أو الجماعات داخل التنظيم لا تُقر أسلوب عمل واحد بوصفه الأفضل لإدارة الصراع، بل تختار أسلوب العمل وفق طبيعة الموقف الإداري الذي تتعامل معه وبما يتفق مع الأهداف التنظيمية. والشكل رقم (١٥) يوضح هذا الأنموذج.



شكل رقم(١٥) أنموذج إدارة الصراع في المنظمات الإدارية

المصدر: الجندي، عادل (١٩٩٨)، استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث عملية التطوير والتغيير التربوي داخل النظام المدرسي. مجلة كلية التربية، التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس (مصر)، العدد (٢٢)، الجزء(٢)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. ص: ٢٠٨.

يؤكد أنموذج إدارة الصراع في المنظمات الإدارية على أهمية الإقرار بالصراع ومعالجته، لتحديد أسبابه، والتعرف على أطرافه، وعلى احتياجاتهم أو رغباتهم الخاصة، واستخدام التسوية الملائمة للتنسيق بين الاحتياجات التنظيمية الرئيسة، والاحتياجات الثانوية التابعة، وصولاً إلى تحقيق الفاعلية التنظيمية التي تستوعب احتياجات التنظيم كافة وضمان استمرارية التفاعل بينه وبين بيئته الخارجية بما تتضمنه من تغييرات متلاحقة.

أنموذج ويذرز وويزنسكي Withers & Wisnki:

قدم ويذرز وويزنسكي أنموذجا لإدارة الصراعات ينطلق من فرضية أنه كلما زادت مقدرة أطراف الصراع على اتخاذ قرارات جماعية في موضوع الصراع، كلما زاد احتمال الوصول إلى نتائج ناجحة. والشكل رقم(١٦) يوضح الأنموذج:



شكل رقم(١٦) خطوات أنموذج ويذرز وويزنسكي

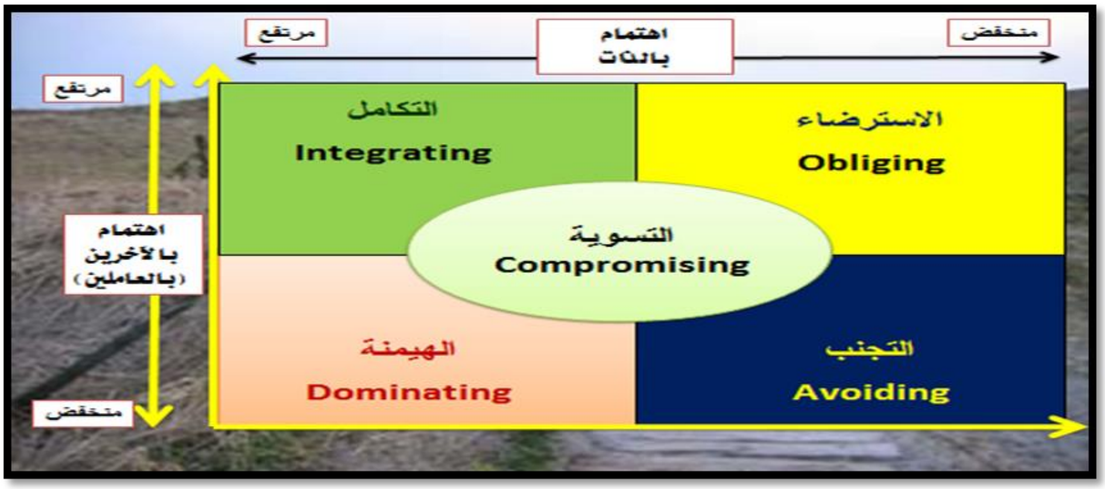
المصدر: ويذرز، بيل و ويزنسكي، جيري (٢٠١١). حل الخلافات في العمل. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير. (الشكل من إعداد الباحث)

أنموذج ويذرز وويزنسكي يسلط الضوء على ضرورة تدعيم قنوات التواصل بين الأطراف المشاركة في الصراع، ويقدم مجموعة من التقنيات في إدارة الصراع تتضمن: مصادر الصراع وسبل دراستها واكتشافها، وطرق إدارة الصراع، والتعاون في اختيار بدائل المعالجة متضمنة تقديم أنموذجات للتواصل ومهارات الإنصات الفعال، وطرق توجيه وتقبل النقد، ويركز على أهمية تحديد البديل الأنسب لأطراف الصراع وفقا للمعلومات المتاحة، وتطبيقه بالتنسيق مع أطراف الصراع.

أنموذج رحيم Rahim : صنف رحيم (Rahim,2002) استراتيجيات إدارة الصراع إلى بعدين:

١- بعد الاهتمام بالذات، الذي يشير توجه سلوك الفرد نحو تلبية اهتماماته والاستجابة لحاجاته ومصالحه الشخصية.

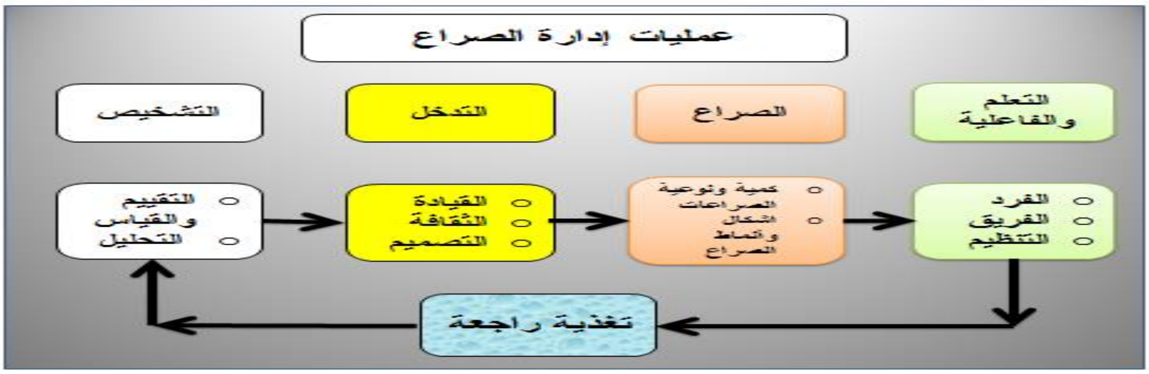
٢- بعد الاهتمام بالآخرين، الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحو تلبية اهتمامات الآخرين والاستجابة لحاجاتهم ومصالحهم. والشكل رقم (١٧) يوضح أنموذج رحيم في إدارة الصراع



شكل رقم (١٧) أنموذج Rahim في إدارة الصراع

Source: Rahim, A. (2002).Toward a Theory of Managing Organizational Conflict, The International Journal of Conflict Management, No(3),p p:206-235. P:217.

يوضح الشكل رقم (١٧) أنموذج رحيم والذي يتضمن خمس استراتيجيات أو أساليب لإدارة الصراع هي: التكامل، والاسترضاء، والتسوية، والهيمنة، والتجنب، ويقدم رحيم (Rahim,2002) مجموعة من العمليات لتوظيفها في أنموذجه لإدارة الصراع موضحة في الشكل رقم (١٨) الذي يوضح هذه العمليات وآلية تفاعلها مع بعضها:



شكل رقم(١٨) عمليات إدارة الصراع حسب أنموذج Rahim

Source: Rahim, A. (2002), p: 222

يتضح من الشكل رقم (١٨) عمليات إدارة الصراع التي حددها رحيم (Rahim,2002) والتي تظهر أهمية التركيز على عمليات تشخيص الصراع وأساليب إدارته، ودورها الرئيس في التعامل الإيجابي معه، كما يبين أن الصراع عملية دينامية تفاعلية مستمرة في المنظمة.

استخدام أساليب واستراتيجيات إدارة الصراع:

تتعدد أساليب واستراتيجيات إدارة الصراع، والقائد الناجح هو من يحسن اختيار الأسلوب والاستراتيجية المناسبة في إدارته لتحقيق ثمراته الإيجابية، يشير بطاح (٢٠٠٦) إلى أن "على الإداري أن ينتقي الاستراتيجية المناسبة للتعامل مع الصراع وإدارته، فطبيعة الموقف هي التي تقرر الاستراتيجية المناسبة في ذلك" (ص:١٤٥). ويبين سيزلافي وولاس (١٩٩١) "أن اختيار الاستراتيجية أو الأسلوب المناسب لمعالجة الصراع يعتمد على عدد من العوامل المرتبطة بالموقف نفسه، من بين هذه العوامل أهمية القرار المراد اتخاذه في ذلك الوقت، والقوة النسبية لكل من الأطراف المتفاعلة ومواقعها في التنظيم"(ص:٢٧٧). ويضيف بطاح (٢٠٠٦) إلى تلك العوامل: درجة توفر مهارات الاتصال، ودرجة توظيف الخبرة الحياتية بما تتضمنه من أساليب تعامل، المقدرة على اختيار أفضل سبل الإدارة وممارستها، مستوى التوقعات للموقف ونتائجه. وفيما يلي توضيح للمواقف المناسبة لاستخدام كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع:

أ- أسلوب الهيمنة أو القوة: هو أسلوب يتضمن استخدام وسائل القوة لإجبار الأطراف المشاركة في الصراع على وقفه والقبول بحلول معينة (عبدالباقي، ٢٠٠١)، ويهدف هذا الأسلوب إلى معالجة الصراع بأسرع ما يمكن(سيزلاقي وولاس، ١٩٩١). ومن المواقف المناسبة لاستخدام أسلوب الهيمنة أو القوة: عندما يحتاج الأمر إلى حسم، وفي الحالات الطارئة، وفي الحالات التي تحتاج إلى اتخاذ قرار سريع، وفي القضايا والمسائل المهمة، كتطبيق أنظمة أو قواعد جديدة أو تخفيض تكاليف، وأسس انضباط غير مستحسنة، وفي القضايا المتعلقة مباشرة بمصلحة المنظمة والتأكد من صواب الرأي، وعندما يرغب أحد أطراف الصراع في الاستقلال وعدم التعاون مع بقية الأطراف بهدف زيادة قوته أو التخلص من الالتزامات نحو الآخرين أو نحو العمل، وعندما يوجد تفاوت شديد في القيم بين أطراف الصراع مما يجعل التوصل لحل يرضي الأطراف من الأمور الصعبة جدا، وعندما يركز بعض المشاركين في الصراع على الكسب المطلق لموقف الصراع، أو في حالات الحرص على ممارسة سلوكيات تهدف إلى إخفاء مواطن الضعف لديه أو لديهم، وفي القضايا التي تحتاج إلى اتخاذ قرار سريع، وفي مواجهة الأشخاص الذين يستغلون المواقف (الرويلي،٢٠٠٣).

ب- أسلوب التجنب: هو أسلوب يتم فيه التغاضي عن المشاركة في الصراع وإدارته، ووفق أنموذج رحيم (Rahim,2002) فإن هذا الأسلوب قد يتضمن عدم الاهتمام بالذات ومصالحها، وعدم الاهتمام بالآخرين ومصالحهم، مع التأكيد على تحقيق أهداف ومصالح المنظمة. ومن المواقف المناسبة لاستخدام أسلوب التجنب: عندما يتبين وجود مشكلات أخرى ملازمة لقضايا الصراع،

وأن هذه القضايا هي أعراض لمشكلات أخرى، وفي حالات القضايا الثانوية، أو التي لا تستحق الوقت والجهد لمواجهة الصراع، وعندما يسعى لتوفير فرصة لتهدئة الأعصاب واستعادة القدرة على الرؤية في إطـار أشمل، وعندما تتجاوز المعوقات والتكاليف والمتاعب المحتملة المزايا والفوائد المرجوة من معالجة الموقف، وعندما تكون تكلفة الصراع تفوق العوائد المتحصلة من كسب الصراع، وعندما يكون تجميع المعلومات المتعلقة بالمشكلة أهم من اتخاذ قرار فوري أو متسرع في الصراع، ويستخدم هذا الأسلوب أيضا إذا كان باستطاعة الآخرين معالجة الصراع بطرق أكثر فاعلية، وعندما لا يكون الأمر ذا أهمية، أو أن هناك قضايا أخرى أكثر أهمية وذات اولوية، وعندما يفقد الأمل في تحقيق الهدف أو المصلحة (ويذرز وويزنسكي،٢٠١١).

ج- أسلوب التسوية: وهو أسلوب الحل الوسط الذي يتضمن تنازل الأطراف المشاركة في الصراع عن بعض مطالبها وأهدافها، وهذا الأسلوب يتضمن عمليات الأخذ والعطاء(إدريس والمرسي، ٢٠٠٤). ومن المواقف المناسبة لاستخدام أسلوب التسوية: عندما تكون الأهداف مهمة إلا أنها لا تستحق الجهد المحتمل باستخدام أساليب أكثر تشددا، وعندما يكون لدى المشاركين في الصراع التزاما بأهداف مشتركة، وفي حالات السعي للوصول إلى تسويات مؤقتة للمسائل المعقدة، وللوصول إلى حلول عاجلة في حالات ضيق الوقت المتاح أو في ظل الظروف الصعبة، و تستخدم كأسلوب بديل في حالات عدم المقدرة على استخدام الأساليب أخرى (سيزلاقي وولاس، ١٩٩١).

د- أسلوب الاسترضاء: وهو الأسلوب الذي يكون فيه التركيز على تلبية حاجات واهتمامات الأطراف الأخرى والتضحية بالاهتمامات والمصالح الذاتية (المومني،٢٠٠٣). ومن المواقف المناسبة لاستخدام أسلوب الاسترضاء(التساهل): عندما يتم اكتشاف خطأ الموقف الذي يتبناه القائد، يستخدم هذا الأسلوب لإعطاء فرصة للتعلم، وإظهار الاعتدال، والتفكير الصائب، وعندما تكون المسائل المطروحة ذات أهمية للآخرين أكثر مما هي للقائد، يستخدم هذا الأسلوب لإرضاء الآخرين والإبقاء على روح التعاون، وفي حالات السعي للتقليل من الخسائر، خاصة عندما يتفوق الآخرون في موقف الصراع، وفي الحالة التي يكون التناسق والاستقرار ضروريين بوجه خاص، وفي حالات إتاحة الفرصة للعاملين والزملاء للتطور من خلال تعلمهم من أخطائهم، وعندما يكون التركيز على إنشاء درجة من الثقة في البيئة المنظمية (ويذرز وويزنسكي،٢٠١١).

هـ- أسلوب التكامل (التعاون): وهو أسلوب يحاول تلبية وتأمين مصالح الأطراف المشاركة في الصراع؛ إذ يتم في هذا الأسلوب إدارة الصراع سعيا لتحقيق أهداف وحاجات ومصالح الأطراف المشاركة في الصراع (الجزيري، ٢٠٠٢). ومن المواقف المناسبة لاستخدام أسلوب التكامل

(التعاون): في حالات السعي لإيجاد حل متكامل عندما يتبين أن مصالح الأطراف مهمة، وعندما يراد التعليم والإفادة من الآخرين، وعندما يستهدف معرفة مشاعر واتجاهات الأطراف الأخرى، وفي الحالات التي يكون فيها إيجاد الالتزام بالوصول إلى إجماع حول المصالح هدفا. وعندما يسعى للتخلص من المشاعر السلبية التي نشأت من خلال الصراع، وعندما تكون هناك حاجة للحصول على مرئيات الأطراف الأخرى والتي ترتكز على أسس ومنطلقات مختلفة، وبالتالي الخروج بمفاهيم عميقة للمسائل المختلفة من وجهات النظر المختلفة للآخرين، وفي القضايا والمواضيع الإستراتيجية ذات الصلة بالأهداف والسياسات والخطط طويلة الأجل، وعندما يكون الموضوع جوهرياً ولا أحد لدية استعداد للتنازل عنه، وعندما يكون المشاركون في الصراع بنفس القدر من القوة، وفي المسائل المعقدة التي تحتاج إلى تعاون (سيزلاقي وولاس، ١٩٩١).

إن تنوع أساليب واستراتيجيات إدارة الصراع يتيح للقائد فرصا أفضل للتعامل مع مواقف الصراع والأعضاء المشاركين فيه بآلية تساعد على تحقيق أهداف المنظمة، وينبغي الإشارة إلى أن إدارة الصراع في المواقف المختلفة يتطلب تعاملا حسنا، واتصالا فعالا، وحوارا بناء في كل الأساليب والاستراتيجيات المذكورة، وليس مقصورا ذلك في أسلوب دون آخر. ومن الأساليب والآليات التنظيمية للتعامل مع الصراع وتحقيق فاعلية التغيير وحفز المنظمات على الإبداع والابتكار يورد القريوتي (٢٠١٢) ما يلي:

١- التأكيد على أولوية الأهداف العليا، وعلى وحده التنظيم، وعلى الهدف العام.
٢- العمل على زيادة الموارد المتاحة أمام الجميع والتي تؤدي ندرتها إلى نشوء الصراعات.
٣- اعتماد آليات التشاور والاتصال، وزيادة التفاعل بين العاملين بما يتيح المجال لتعرف كل عامل على طبيعة عمل الآخرين مما يزيد من تفهمهم لأعمال بعضهم البعض.
٤- القيام بمسوحات تتصل بمستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، والتعرف على مشكلاتهم، وما يمكن عمله لمعالجتها.

ولإدارة فعالة للصراع في المنظمات التربوية على القادة والمديرين التركيز على نشر ثقافة تنظيمية لدى العاملين معهم تتركز بؤرتها في السعي الدؤوب لتحقيق أهداف المنظمة بتكاملية عمل وشمولية الجهود من خلال تزويدهم برؤية واضحة، وأهداف محددة ودقيقة للعمل الفردي والجماعي والمنظمي، وتطوير قنوات اتصال بين جميع أفراد المنظمة وإداراتها وفي كل الاتجاهات، بما يسهم بأداء العمل بتبصر، وبصيرة تضمن انطلاقة تعاونية جماعية لتحقيق الأهداف، تتضمن تعليم وتعلم مستمر لتطوير المعارف والمهارات والمقدرات لدى جميع العاملين في المنظمة وزيادة فاعليتهم ورفع كفايتهم في مجال التعامل مع الصراعات في منظمتهم.

إضاءات إسلامية في إدارة الصراع:

لا يخفى على ذي لب كمال الدين الإسلامي وعظمته في جميع جوانبه؛ إذ لم يترك خيرا إلا ودل عليه، ولا شرا إلا وحذر منه فهو دين الكمال والشمول قال تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِينًا﴾ (المائدة:٣)، والاختلاف والصراع من الأمور التي قد تحدث للإنسان مع نفسه ومع غيره من الناس، والتي توجه وتضبط كما يضبط سائر العمل الإنساني في الإسلام بضابط إخلاص النية لله وصلاحها، إذ أنها مفتاح كسب الثواب ومنطلق العمل الصالح الذي يرجى قبول الله عز وجل له، فعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن رسول الله صلى عليه وسلم قال: "إنما الأعمال بالنية وإنما لامرئ ما نوى" (البخاري، د.ت، ص: ١٢٧٧). ومن الإضاءات في النهج الإسلامي لإدارة الصراع ما يلي:

١- التأكيد على تحقيق الأهداف العليا والغايات، والألفة بين أفراد الجماعة مهما كانت التحديات و الصراعات، والتوجيه بألا تؤدي النزاعات إلى الفرقة والتشتت والضعف في الأمة، قال تعالى: ﴿واعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلا تَفَرَّقُوا﴾ (آل عمران: ١٠٢)، وقال تعالى: ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ (الأنفال: ٤٦)، وقال تعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنْكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمْ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران: ١٠٤)، وعن عبدالله بن عباس رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في التأكيد على لزوم الجماعة: "يد الله مع الجماعة" (الترمذي، د.ت، ص: ٣٦٠).

٢- وجود المرجعية الأساسية في موضوعات الصراع وإدارته بالرجوع إلى كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم لضمان عدم استفحاله في المسار السلبي ونشوء الهجر والعنف بين الأطراف المتصارعة قال تعالى: ﴿ وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِنْ شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبِّي عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ (الشورى: ١٠)، وقال تعالى﴿ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلا﴾ (النساء: ٥٩).

٣- نبذ الظواهر السيئة التي من شخصية الفرد من شأنها أن تقود إلى نشوء الصراعات السلبية والتي قد تؤدي إلى مراحله المتأخرة المتمثلة بالإحباط واليأس والعنف والعدوان، ومن هذه الظواهر: النهي عن سوء الظن بالغير، والتجسس، والنميمة، والغيبة قال الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ

آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلا تَجَسَّسُوا وَلا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَحِيمٌ﴾ (الحجرات: ١٢).

٤- الدعوة إلى حسن التعامل مع الآخرين وفتح قنوات الحوار معهم قال تعالى:﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: ١٢٥)، وقوله تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ (آل عمران: ١٥٩).

٥- النهي عن إبداء الآراء وعرض الأفكار واتخاذ القرارات والمواقف بغير علم ولا بصيرة ثابتة، قال تعالى: ﴿ولا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ (الإسراء: ٣٦).

٦- الحث على الانصاف والعدل والتفريق بين الفكرة وصاحبها، والنهي عن الظلم، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل:٩٠)، و النهي عن الكذب ونشر الإشاعات الكاذبة، فالظلم والكذب ونشر الإشاعات سلوكيات تؤدي إلى تصعيد مواقف الصراع إلى مستويات لا يمكن معها تحقيق الآثار والنتائج الإيجابية المرجوة منه على المستوى الشخصي وعلى المستوى المنظمي.

٧- نبذ السخرية والاستهزاء بالآخرين، والتعصب والعنصرية بكافة أشكالها، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال الرسول صلى الله عليه وسلم: " إن الله لا ينظر إلى صوركم ولا إلى أعمالكم، ولكن ينظر إلى قلوبكم" (النيسابوري، ١٩٩٨، ص: ١٠٣٥).

٨- تعضيد روابط الأخوة وإيجاد روح التعاون وإشاعة المحبة، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات: ١٠)، وقوله تعالى ﴿ وتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة: ٢)، وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال " لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا

حتى تحابوا، أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم؟ أفشوا السلام بينكم" رواه مسلم رقم الحديث ٩٣-(٥٤) (النيسابوري، ١٩٩٨، ص: ٥٣).

٩- التزام الحق و الرجوع إليه والتسليم بالخطأ، فعن أنس بن مالك قال: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " كلُّ ابن آدمَ خطَّاءٌ، و خيرُ الخطائين التوابونَ" (سنن ابن ماجه، ١٩٩٩، ص: ٦١٩).

١٠- الاستفادة من كل الإمكانات المتاحة والبدائل الممكنة ومنها الاستعانة بالوسطاء في إدارة الصراع، قال الله تعالى: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلاحًا يُوَفِّقْ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا﴾ (النساء: ٣٥).

١١- الرفق والمرونة الفكرية، وإتباع أسلوب الإقناع المنطقي، ومراعاة خصائص الأطراف المشاركة في الصراع، ومما يجسد ذلك موقف الرسول صلى الله عليه وسلم مع الفتى الذي أتاه يطلبه السماح له بالزنا وهو بين مجموعة من أصحابه (حنبل، ٢٠٠٤، ص: ١٦٢٦).

١٢- ضبط الانفعالات والاتزان وعدم الانجراف خلف الأهواء والمثيرات، والتصرف واتخاذ القرارات المستعجلة، والتهدئة وتجنب أسلوب العنف والعدوان قدر الاستطاعة، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله علية وسلم: "ليس الشديد بالصرعة، وإنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" (صحيح البخاري، د.ت، ص: ١١٨٠).

١٣- الدعوة إلى الإصلاح بين الأطراف المتصارعة بكافة الطرق ومنها اللجوء إلى القوة في حالة استنفاذ الأساليب والمعالجات الأخرى، قال تعالى: ﴿ وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (الحجرات: ٩).

١٤- تجنب الاستبداد بالرأي: ومن الأمثلة السيئة في استبداد الرأي فرعون الذي استبد برأيه وتكبر على رعيته فلا رأي لهم إلا ما يرى. قال تعالى ﴿ قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلاَّ مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلاَّ سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴾ (غافر: ٢٩)، والحث على المشورة والإنصات للآخرين، قال تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ (الشورى: ٣٨).

ثالثا: القيادة التربوية:

من أركان وأساسات نجاح أي عمل منظمي تواجد قيادات بكفاءات ومقدرات متميزة تسير بالعمل مع جميع العاملين نحو تحقيق أهداف المنظمة بفعالية، لتحافظ على إنتاج متميز يتسم بديمومة التطوير والتحسين والتقدم للمنظمة والعاملين فيها. إن القيادة ركن أساس لنجاح ورقي الأفراد والمنظمات، يشير إلى ذلك ماكسويل (٢٠٠٩) بقوله: "كلما أردت أن ترتقي أكثر، زادت حاجتك للقيادة أكثر، وكلما زاد الأثر الذي ترغب في صنعه، كنت بحاجة أكبر للتأثير" (ص: ٥). إن المقدرة القيادية تزيد من مستوى نجاح الأفراد والمنظمات، وتحقيق فعاليتهم والتي تتناسب تناسبا طرديا مع قوة وجودة القيادة. ومن المواقف والتحديات التي تواجهها المنظمات بالضرورة الصراع والتعامل معه وإدارته والذي يتطلب توافر مهارات ومقدرات وإمكانات خاصة في قادة هذه المنظمات لتحقيق فعالية النجاح وحصد الثمرات الإيجابية منه.

أ- مفهوم القيادة التربوية.

تعرف القيادة بأنها: "المقدرة على تحريك الناس نحو الهدف" (السويدان وباشراحيل، ٢٠٠٦، ص:٤)، وتعرف بأنها: " المقدرة على التأثير في سلوكيات العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد والعاملين معه" (العجمي،٢٠١٠، ص:٥٨). وتعرف القيادة بأنها: العملية التي تتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب. كما تعني: المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة، وهي: النشاط الذي يمارسه شخص ما للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه (حسان والعجمي، ٢٠١٠).

وتوصل جي وهاوس (٢٠٠٦) إلى أن "القيادة عملية من خلالها يؤثر فرد في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك" (ص:٢٠). ويبين كيولا Ciulla (2003) أنه بغض النظر عن التعقيدات التي تنطوي عليها دراسة القيادة ، فمعنى القيادة بسيط نسبيا. فهي وسيلة لإلهام الآخرين للقيام بشكل من أشكال العمل الهادف كما هو محدد من قبل القائد. والقيادة هي علاقة تأثير بين القادة والأتباع الذين يعتزمون تغييرات حقيقية تعكس تحقيق أهدافها وأغراضها المتبادلة. ويشير السكارنة (٢٠١٠) إلى أن القيادة: سلوك اجتماعي لتحقيق أهداف مخططة، وتفاعل متبادل بين القائد ومرؤوسيه يؤثر فيهم ويتأثر بهم، وتحقق رضا العاملين وتزيد من تماسك الجماعة،

وتختلف تبعا للثقافة التنظيمية والبيئة المحيطة، وتشجيع وتعاون وتحفيز وتوليد لروح الفريق بين أفراد الجماعة.

إن منظمات اليوم بحاجة ملحة لقادة ذوي رؤى وإمكانات ومهارات تساعد تلك المنظمات في النهوض والتقدم في مجال العطاء والإنتاجية والتميز. ومن خلال التعريفات السابقة فإن القيادة تتضمن ما يلي:

١- القائد الذي يقود الآخرين ويحاول التأثير فيهم.
٢- الآخرون (العاملون) في المنظمة.
٣- الهدف الذي يسعى للوصول إليه.
٤- الموقف الحاضن للعملية القيادية.
٥- القيادة عملية أي أن القيادة نتاج ما يحدث بين القائد والعاملين معه، وتأثره وتأثيره بهم.
٦- التأثير الذي يمثل نتاجا لسلوك القائد في تعامله مع العاملين معه.

ب- المدير والقائد والتعامل مع الصراعات التنظيمية .

هناك فرق بين القائد والمدير في التعامل مع الصراعات التنظيمية؛ فللقيادة مواصفات وللإدارة مواصفات أخرى وما أجمل ما ذكره ماهر (٢٠١١): "إذا توافر القائد فيفضل تقليده منصب إداري، وإذا توافر مدير فيفضل تدريبه على القيادة، وذلك لكي يصبح القائد مديرا، ولكي يصبح المدير قائدا" (ص:٢٩٦)، وحدد دافت ونوي (Daft & Noe (2001 مجموعة من الفروق بين القيادة والإدارة منها:

١- القائد رؤيوي، في حين المدير عقلاني.
٢- القائد عاطفي (متحمس)، والمدير استشاري.
٣- القائد خلاق (مبتكر)، في حين أن المدير هو رئيس.
٤- القائد مرن، والمدير حلال مشكلات.
٥- القائد روحي، والمدير تفكيري.
٦- القائد مبدع، والمدير تحليلي.
٧- القائد شجاع(جريء)، في حين أن المدير مهيكل.
٨- القائد تصوري ومبادر، في حين أن المدير متأن ومتمهل، ويزن الأمور.
٩- القائد مجرب، والمدير مستقر.
١٠- القائد يعتمد على القوة الشخصية، في حين يعتمد المدير على قوة الموقع.

من ذلك يتضح أن لدى القائد المعرفة والمهارة والمقدرة في التعامل الأفضل مع الصراع في منظمته لتحقيق الفعالية المطلوبة، والنتائج والآثار الإيجابية. و يتبين أن هناك بونا شاسعا بين المدير والقائد في مجال التعامل مع العاملين، ومواقف وحالات الصراع التي تتطلب تعاملا خاصا ومعالجة سليمة ترتكز أساسا على رؤى ونظم وسياسات وأهداف المنظمة؛ إلا أنها لن تؤتي ثمارها إذا لم يكن هناك تعامل صحيح مع العاملين والمشاركين والمؤثرين والمتأثرين بالصراع وتواصل واتصال فعال معهم، يسهم في تحقيق الأثار التي ترغبها المنظمة من تلك المواقف، وهذا ما يتوفر – غالبا – في القائد وقد يتوفر أو لا يتوفر في المدير.

إن التعامل بإيجابية مع مواقف الصراع يتطلب مواصفات خاصة للقائد الذي يتعامل معه، وتتحدد درجة تعامله مع هذه المواقف بجوانب متعددة منها ما يتعلق بخصائص شخصيته وصفاته ومعارفه ومهاراته، ومنها ما يتعلق بخصائص المشاركين والمؤثرين والمتأثرين بموقف الصراع، ومنها ما يتعلق بطبيعة موقف الصراع، والمنظمة وبيئتها. وبما أن: " القيادة تعد جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة، وأن أهمية مكانتها ودورها النابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية. وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها "(كنعان، ٢٠٠٢،ص:١١١). فإن من أهم التحديات التي تواجهها القيادة في المنظمات التربوية يتمثل في تحقيق التزام العاملين والثقة المتبادلة نحو رؤية وأهداف مشتركة مقتنع بها من خلال قنوات تعاملية وتواصلية فعالة لإنجاز وتميز في العمل والمنتج؛ ولا يكون ذلك إلا بمعالجة سليمة للصراعات التي قد تنشأ في بيئة العمل باختلاف مستوياتها سواء كانت صراعات ذاتية (صراع الدور، صراع القيم..)، أو صراعات بين الأفراد، أو بين الجماعات، بما يضمن استمرارية العمل وتدفق الأفكار التطويرية وتحقيق الإبداع المنظمي. وفي هذه الظروف التي تنتقل المنظمة فيها من حالة الاستقرار إلى حالة الاضطراب فإن على القيادة دور كبير في توجيهها نحو الطمأنينة والنجاح، وإن لم تستطع ذلك فستوجهها بجميع من فيها إلى المزيد من التشتت والاضطراب، فإذا "لم يستطع القائد الملاحة بالتابعين عبر الأمواج المضطربة، فالأرجح أنه سيغرق السفينة" (ماكسويل،٢٠٠٩،ص:٤٢). واستثمار مواقف الصراع وتحويلها إلى صراعات بناءة ليس ممكنا في كل الأحوال والمواقف؛ فالقادة ليسوا سواء، ولا تتوفر لديهم جميعا المعرفة والدراية والمقدرة على القيام بإدارة فعالة للصراع وقطف ثماره الإيجابية، وفي قمتها الوصول إلى الإبداع المنظمي؛ لذا يسعى في هذه الدراسة إلى اقتراح أنموذج قيادي في إدارة الصراع، يؤمل منه أن يزود القادة في المنظمات التربوية بخطوات وآليات عمل محددة تنير

لهم الطريق في التعامل مع الصراع بمستوياته المختلفة وظروفه المتعددة، مستندة في ذلك على دراسة وتبصر الأنموذجات القيادية التي تضمنها الأدب التربوي، وأنموذجات إدارة الصراع.

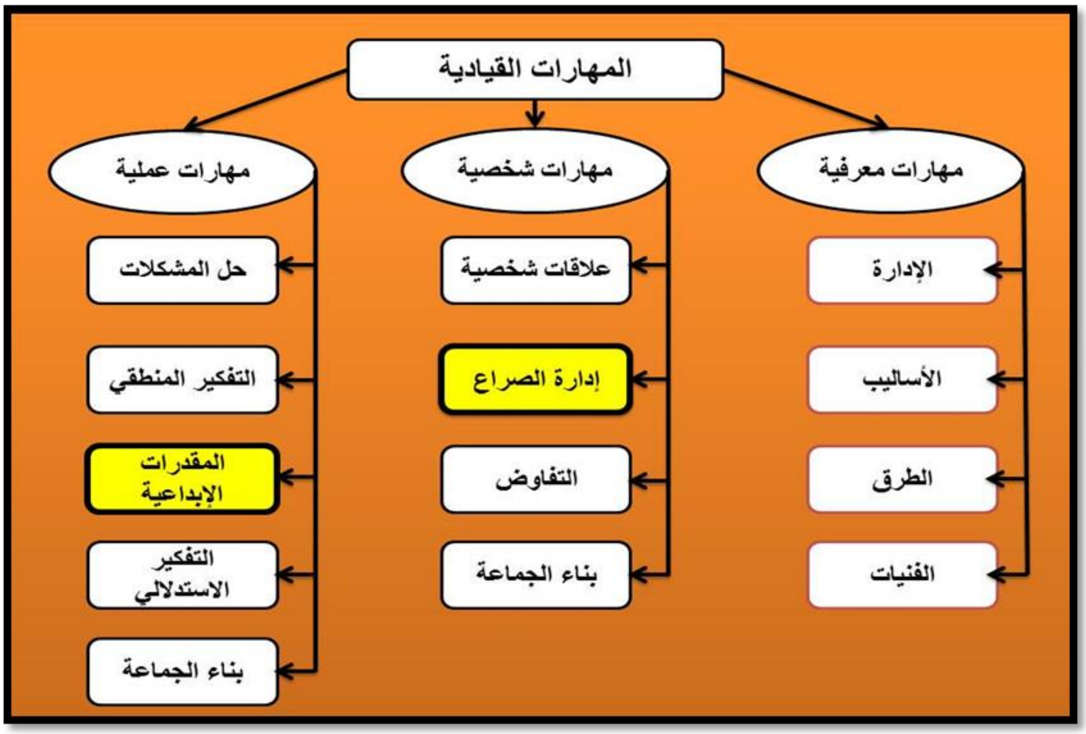
ج- أهمية القيادة في المنظمات التربوية، والمهارات اللازمة لنجاحها.

القيادة أساس لانطلاقة حيوية دينامية للمنظمة، وتركيز جهود جميع المشاركين فيها نحو الوصول للأهداف المنشودة، ويشير العدلوني والسويدان(٢٠٠٥) إلى أهمية القيادة إذ تعد حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المنظمة وتصوراتها المستقبلية، وهي البوتقة أنها البوتقة التي تنصهر في داخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات. ويبين حسان والعجمي (٢٠١٠) أن القيادة تسهم في رسم الاستراتيجيات للمنظمة وتحقيق أهدافها، وتساعد في معالجة مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لمعالجتها. ويضيف قنديل(٢٠١٠) أن أهمية القيادة تبرز في سعيها لإيجاد المناخ الابتكاري والإبداعي والتجديدي لدى العاملين في المنظمة، وذلك من خلال التحفيز والدفع والتشجيع وتنمية المقدرات الابتكارية لدى الأفراد.

إن هذه الأهمية تظهر مقدار الحاجة إلى قيادات تأخذ بخطى التقدم للمنظمات التربوية، وتنهض بها ومعها للمستوى والمكانة التي تستحقها في مجتمعاتها، فالنظم التربوية أساس لتطوير وتقدم النظم الأخرى في المجتمع، وحتى تنجح القيادة في أداء رسالتها والقيام بأدوارها ، وتحقيق مستويات أداء ترتقي وتساهم في تطوير العاملين معها في المنظمة، لا بد أن تتوافر فيها مجموعة من المهارات التي تمثل عقلية المدير قائد الفريق الفعال، حددها الهواري (٢٠١١) بما يلي:

١- التركيز على النتائج، والاعتراف بوجود اختلافات أساسية بين الأفراد، التركيز على متطلبات الموقف وظروفه أكثر من التركيز على استخدام السلطة والقوة، فهي من وسائل القيادة الفعالة التي تستخدم في مواقف معينة وليست الأساس في كل موقف.
٢- امتلاك صيغة تفكير كلية؛ تنظر للأمور بطريقة منطقية ومنهجية وموضوعية لا حدية، التشاركية في التخطيط ووضع الأهداف، وفتح آفاق أبواب التواصل والنقاش مع العاملين.
٣- المشاركة في اتخاذ القرارات واستشارة ذوي العقول الراجحة، و الالتزام الأخلاقي بالقيم العليا والقيم المنظمية، والتنظيم والتركيز على نقاط القوة في كل العاملين في المنظمة وتدعيمها، وتحديد نقاط الضعف والسعي على مساعدة أصحابها في معالجتها.
٤- التوازن بين النقد والتعاطف، والتركيز على تحقيق الكفاءة والفاعلية في المنظمة.
٥- النظر إلى القيادة على أنها منطلقة من كون القائد راع مسؤول عن رعيته، ويتعامل مع جميع العاملين وفق هذه النظرة، والحرص على التطوير الذاتي للمقدرة المستقبلية.

مما سبق يتبين أن للقيادة مهارات إنسانية، ومهارات فكرية و فنية، ويتوقف تأثير القائد على العاملين معه، وعلى منظمته بشكل كبير على درجة امتلاكه لهذه المهارات. وفي مواقف الصراع يكون القائد بأمس الحاجة إلى امتلاك وممارسة هذه المهارات ليحول الصراع في منظمته أيا كان مستواه أو نوعه إلى صراع بناء تستفيد منه المنظمة. والشكل رقم(١٩) يوضح ذلك:



شكل رقم(١٩) المهارات القيادية

المصدر: السكارنة، بلال (٢٠١٠). القيادة الإدارية الفعالة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص: ٢٣٩.

يتضح من الشكل رقم(١٩) أن إدارة الصراع من مهارات القائد الأساسية لنجاحه في عمله وتحقيق كفاءة المنظمة ونجاحها في تحقيق أهدافها، من خلال تدعيم وتنمية العلاقات مع الأفراد، وبناء الجماعات في التنظيم وتوجيهها لحل المشكلات والابتكار والإبداع المنظمي.

إن القيادة الفاعلة تعنى بالإنجاز وبتحقيق النتائج من بين أشياء أخرى، كما تتطلب إدراكا لبعد الدينامية في توقعاتها، مدركة لتفاعل البعد الدينامي للتوقعات والوعود مع الممكنات النظمية والبيئية، فالقيادة الفاعلة من أهدافها الانجاز المتبصر وتحقيق الأهداف والمرامي. "إن القيادة تتحقق عبر ممارسة القدوة، فالقادة ينيرون الطريق نحو المستقبل" (الطويل، ٢٠٠٦،ص:٢٢٧).

ولن تحقق القيادة التربوية النجاح إذا لم تسهم في إنارة الطريق لجميع العاملين في مؤسساتها، والتأثير فيهم، ليشاركوا في تكاملية العمل وصولا للهدف والانجاز المبدع، إن ذلك لا

يتحقق بعد مشيئة الله إلا إذا ألمت القيادة بخصائص العاملين معها، ووفرت لهم المناخ والبيئة التنظيمية التي توفر لهم آفاقا رحبة للتفاعل والإنتاج المبدع؛ وأوجدت لهم الآليات والأساليب التي تساعدهم في التغلب على الصعوبات والمعيقات التي تواجه مسيرتهم العملية، وتحويل مجالات ومواطن الصراع إلى نقاط انطلاق للإنجاز والإبداع، وإمدادهم برؤية تؤسس إلى تحويل المحن إلى منح.

رابعا: الإبداع المنظمي :

سيتم في هذه الجزئية تناول الإبداع المنظمي، مفهومه وركائزه، ومعوقاته، أساليب تنميته، وإدارة الصراع وتنمية الإبداع المنظمي في المنظمات التربوية.

أ- مفهوم الإبداع المنظمي.

إبداع الشيء اخترعه لا على مثال. والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما (الرازي، ١٩٩٧،ص:٢٦). "والإبداع لغة من بدع الشيء أو أنشأه وبدعه والبديع الشيء الذي يكون أولا. وتستعمل مفاهيم الإبداع والابتكار والخلق كمترادفات، وتعني جميعا ولادة شيء جديد غير مألوف، أو النظر إلى الأشياء بطرق جديدة" (القريوني،٢٠١٢،ص:٣١٣). والإبداع يختلف عن التفوق والمهارة فالتفوق مقدرة ومهارة الفرد أن يعيد بإتقان ما ابتدعه الآخرون (المغربي، ٢٠٠٤،ص:٣٣٩).

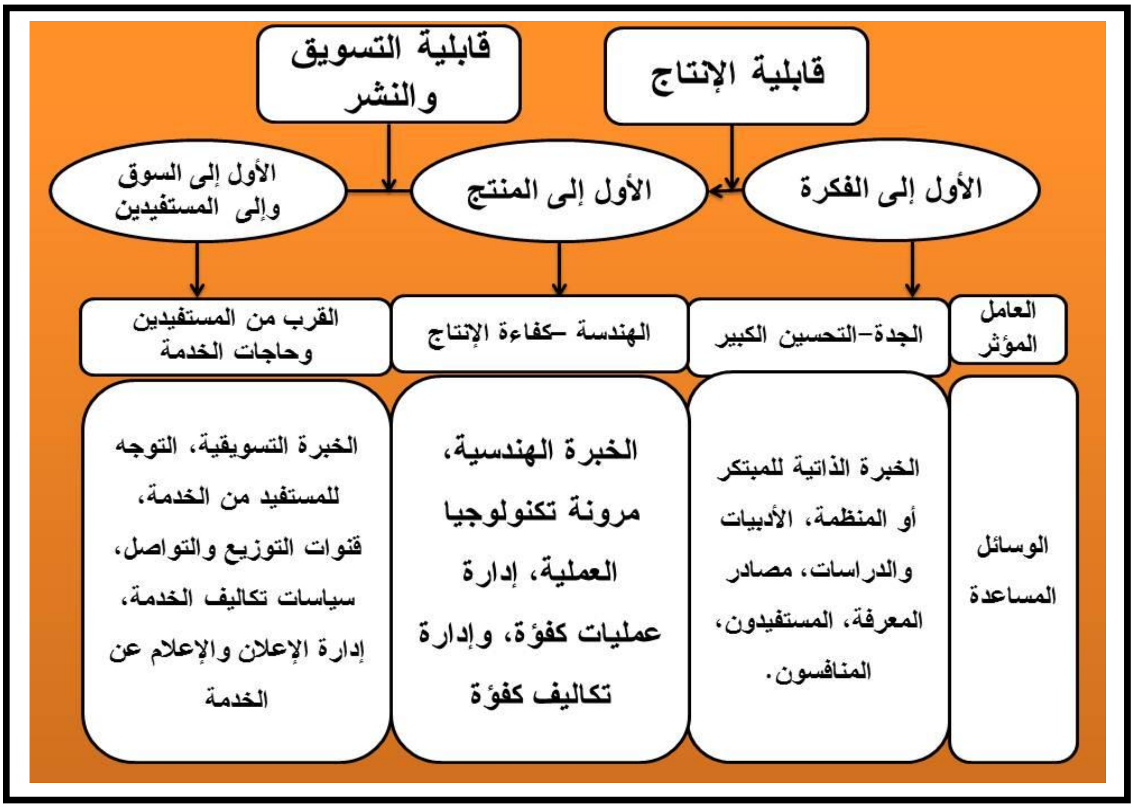
ومن التعريفات التي ركزت على التفكير الإبداعي ومهاراته تعريف جيلفورد (Guilford,1986) للإبداع؛ إذ عرفه بأنه مجموعة من المهارات تتضمن مهارات: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية تجاه المشكلات. كما يعرف الإبداع بأنه: "مقدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة بالتداعيات البعيدة، كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير"(اللوزي، ٢٠١٠،ص ص:٢٩٤-٢٩٥). ويعرف السويدان والعدلوني (٢٠١٠) الإبداع بأنه: " عملية الإتيان بجديد" (ص:١٤).

ويشير تورانس (Torrance, 1993) إلى أن الإبداع يعني عملية تحسس المشكلات والفجوات والثغرات وإدراك مواطن الضعف، وعدم الانسجام والنقص في المعلومات في مجال، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صياغة الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين. ويورد حسين(١٩٨١) تعري الإبداع من خلال المراحل الأساسية التي يمر بها المبدع منذ بداية العمل

الإبداعي حتى نهايته، وتتضمن مرحلة الإعداد والتحضير، ومرحلة الحضانة أو الاختمار، ومرحلة الإشراق ومرحلة التحقيق (حسين،١٩٨١).

ويبين عبود (٢٠٠٣) " أن البعض يرى أن الإبداع متمثل في التوصل إلى حل خلاق لمشكلة ما أو إلى فكرة جديدة، وأن الابتكار هو التطبيق الخلاق الملائم لها. وبهذا فإن الإبداع هو الجزء المرتبط بالفكرة الجديدة، والابتكار هو الجزء الملموس المرتبط بالتنفيذ أو التحويل من الفكرة إلى المنتج، وهذا التمييز لم يعد عمليا "(ص:١٧).

والشكل رقم (٢٠) يوضح مفهوم الإبداع والابتكار:



الشكل (٢٠). مفهوم الابتكار(الإبداع)

المصدر: عبود، نجم (٢٠٠٣). إدارة الابتكار المفاهيم والخصائص والتجارب الحديثة. عمان: دار وائل للنشر. بتصرف، ص:٢٣

الإبداع المنظمي نوع من أنواع الإبداع يعرف بأنه:" عملية جماعية تنظيمية تهدف إلى ضمان تبني تغييرات جديدة على المنظمة تتمثل في مدخلات جديدة لها –اختراعات وأفكار- أو تحفيز أعضاء المنظمة على تقديم مقترحات للتغيير-التكنولوجي والإداري- ومن خلال توفير المناخ المناسب لضمان النجاح في تقديم مخرجات جديدة لتحقيق إشباع حاجة ما"(السامرائي، ٢٠١٣،ص ص:٤١-٤٢). والإبداع المنظمي إبداع يتجاوز البعد الفردي أو الشخصي إلى بعد

المنظمة؛ إذ يكون التركيز والعمل فيه على إكساب المنظمة تنظيما مؤسسيا وأفرادا مهارات وعمليات الإبداع وتوفير السبل المؤدية له، ونشر ثقافته، والاستفادة من منتجه أفضل استفادة، وتوظيف نتائجه في المنظمة.

ب- ركائز ومقومات الإبداع.

توجد مجموعة من القواعد والركائز والمقومات على القائدة الوعي بها وممارستها في منظماتهم لتحقيق الإبداع، وخاصة في مواقف الصراع ، وفي حالات استخدام إستراتيجيات إدارته. وفي هذا السياق يحدد بيتر ووترمان Peter & Waterman (المشار إليه في القريوتي، ٢٠١٢) ركائز التفوق والإبداع في التالي:

١- التعريف بالقيم التنظيمية وتعميقها، والتركيز على الأداء.

٢- تشجيع الروح الاستقلالية والمغامرة والإبداع، ومعاملة العاملين بكرامة وإنسانية.

٣- تبسيط الإجراءات الإدارية، وابتكار بيئة تنظيمية تتسم بالمرونة.

وبين سشوان وسبيدي (Schwahn & Spady ,1998) أن على المنظمة المبدعة مراعاة تبني نظام مؤسسي يدعم أسس التغيير الإيجابي البناء داخل المنظمة، وتشجيع النهج الديموقراطي والعمل على بناء علاقات إيجابية رائدة وفاعلة بين كافة الأطراف المساهمة من خلال التواصل الصادق والصريح مع كافة العاملين في المنظمة، والاعتراف بجهود الآخرين وإسهاماتهم الفعلية في البحث والتجريب لتحقيق النجاح في المنظمة وتشجيعهم على المبادأة والابتكار والتجديد..

وأضاف بيترز Peters (المشار إليه في طويقات، ٢٠٠٧) بأن المنظمات المتفوقة تتسم بالمبادئ والقيم المشتركة التالية: الإيمان بأنها الأفضل، ولديها المقدرة على الأداء المتميز، والإيمان بأن معظم أعضاء التنظيم يجب أن يبدعوا مع الاستعداد لتقبل الإخفاق أحيانا. ومن مقومات الإبداع والتفكير الإبداعي لدى القادة و المديرين التي حددها عساف (١٩٩٥) ما يلي: معرفة وإدراك أن الإبداع يحتاج إلى أفراد يتمتعون بتفكير عميق، وفهم وتقدير للعلم والنظريات، والعمل على ترويض التفكير وتشجيعه بهدف تعلم حل المشكلات بصورة إبداعية من خلال تبني الأساليب العلمية في حلها، وضرورة تنمية مهارات وقدرات إيجاد المشكلات الإبداعية وتعزيزها.

وأورد اللوزي (٢٠١٠) مجموعة من القيم والمبادئ المتطلب توافرها في المنظمات الساعية للإبداع منها: الرغبة والعمل للإنجاز، وإعطاء الأولوية للأداء أكثر من أعمال التحليل واللجان، والعمل على تنمية الصلات والعلاقات مع المستفيدين من الخدمة، وإعطاء استقلالية

للوحدات والأقسام بشكل يشجعها على التفكير والإبداع، وتنمية مقدرات جميع العاملين بهدف زيادة الإنتاجية، وتنمية البيئة التنظيمية.

تعد الإدارة والقيادة من ركائز ومقومات الإبداع في المنظمات التربوية، ولها دور كبير في دعم الإبداع أو القضاء على العملية بآليات وأنموذجات تعاملها مع العاملين معها، والأساليب التنظيمية والسلوكية التي تنتهجها، وما توفره من بيئة ومناخ تنظيمي. وفي مواقف الصراع – كغيره من المواقف التي تتطلب تدخلا قياديا وإداريا- تزداد الحاجة إلى توفر مقومات وركائز تعاملية تسهم في تحقيق الإبداع في المنظمة من خلال إدارة صراعاتها.

ج- مهارات وعناصر ومراحل العملية الإبداعية .

للعملية الإبداعية مهارات ومكونات تسهم في بزوغها، كما أنها تمر بمراحل متعددة في شق طريقها للوصول للمنتج الإبداعي.

مهارات وعناصر الإبداع:

حدد عاقل (١٩٨٣) المهارات الإبداعية وعوامل التفكير الإبداعي بما يلي: عوامل الطلاقة، عوامل المرونة، التوسع في الكم والكيف، التفكير الجماعي والتفكير الفردي، وسياق الإبداع. وبين إبراهيم (١٩٩٨) أن هناك عوامل أساسية مستقلة للمهارات الإبداعية تتمثل في: الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الأصالة، الاحتفاظ بالاتجاه ، والمقدرة على تكوين ترابطات أو إدراك علاقات جديدة. ويضاف إلى ذلك ما أورده عبدالغفار (١٩٩٧) من أن المهارات الإبداعية تشمل: الأصالة، المرونة التكيفية، المرونة التلقائية، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية، الطلاقة الارتباطية، الطلاقة اللفظية، الحساسية للمشكلات. وأجملت زينب شقير (١٩٩٨) المهارات الإبداعية بما يلي: الأصالة، الطلاقة اللفظية، المرونة، الحساسية للمشكلات، التخيل، المقدرة لتجريدية، الاحتفاظ بالاتجاه.

وفيما يلي توضيح لكل من هذه المقدرات والمهارات الإبداعية .

الطلاقة: تعرف بأنها" المقدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية" (إبراهيم، ١٩٩٨، ص:٢٥)، وتتضمن "الجانب الكمي في الإبداع" (عوض،١٩٩٤،ص:٧)، ومن خلالها يفرز الفرد كما كبيرا من التصورات والأفكار والتعبيرات(حنورة ، ١٩٩٥)، ويشير عاقل إلى أنه توجد ثلاثة عوامل مميزة للطلاقة هي: الطلاقة الفكرية، الطلاقة الترابطية، الطلاقة التعبيرية (عاقل،١٩٨٣).

المرونـــة: تعرف بأنها: "هي المقدرة على تغيير التفكير وتنويعه، ومن خلالها يكون المبدع قادرا على التنويع والتلوين في أفكاره" (حنورة ، ١٩٩٥،ص:١٨)، ويبين نوفل (٢٠٠٩) أن المرونة "عكس الجمود الذهني، كما تعني التحرر من القصور الذاتي أو العقلي، أو الثبات الوظيفي" (ص:٥٤).

الحساسية للمشكلات: وتعني مقدرة الفرد على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون فيها، أو التفكير في تحسينات يمكن إدخالها على هذه النظم أو الأشياء وذلك على افتراض أن إدخال تحسين معين يعني ضمنيا الإحساس بمشكلة ما، وتعرف بأنها " المقدرة على فتح آفاق وأفكار جديدة فالمبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، ويحس بها إحساسا مرهفا، فهو يعي الأخطاء ونواحي النقص فيسدها بالبحث والتأليف فيها" (إبراهيم، ١٩٩٨،ص: ٢٨).

الأصـــالــة: وتعني المقدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مكررة وغير شائعة، وتتميز الأصالة عن عوامل الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات بأنها تعتمد على قيمة الأفكار الإبداعية وليس على تخمينات وهذا يميزها عن الطلاقة، وتشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون وليس من تكرار تصورات الفرد ذاته وهذا يميزها عن المرونة، وتتميز عن الحساسية للمشكلات بأنها لا تحتاج لقدر مرتفع من التقويم سواء تقويم البيئة أو الذات (إبراهيم، ١٩٩٨).

التفاصيل (التوسيع): يبيّن عاقل (١٩٨٣) "أن جيلفورد GulifFord وزملاء له وجدوا هذا النوع من المهارة في أحد بحوثهم عام ١٩٥٧ م ، وهي تقيس مقدرات الفرد على التوسيع في الموضوع وبنائه" (عاقل، ١٩٨٣،ص:٣٢)، وتعرف هذه المهارة بأنها " الإكمال أو التوسيع البناء من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلا وهي القدرة على تقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة " (عوض،١٩٩٤، ص:٤).

وبالإضافة إلى هذه المهارات هناك مهارات إبداعية أخرى لا يمكن تجاهلها من أهمها.

الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته: وتعني إمكانية الفرد على التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها، "وتظهر هذه القدرة في إمكانية الفرد وقدرته على متابعة هدف معين وتخطي أي مشتتات والالتفاف حولها بأسلوب يتسم بالمرونة" (إبراهيم، ١٩٩٨،ص: ٣١). وهذه المهارات والمقدرات الإبداعية الستة هي التي ستعتمد في هذه الدراسة.

مراحل العملية الإبداعية:

تتباين وجهات نظر الكتاب والباحثين والعلماء في عملية تحديد مراحل عملية الإبداع شأنه شأن عملية الإبداع في جميع جوانبها، ويحدد غالبيتهم مراحل العملية الإبداعية بما يلي:

مرحلة التحضير أو الاستعداد أو التهيؤ:

وتكون هذه المرحلة مرحلة ظهور الفكرة الأساسية للإبداع، وتتضمن هذه المرحلة "جمع المعلومات حول الموضوع أو المشكلة التي تمثل محور اهتمام المبدع ، وهنا يتم تخطيط رحلة التفكير" (حريم،٢٠١٠، ص:٣٠٣). ويتأثر المبدع في هذه الفترة بخبرات من سبقوه، ونادرا ما ينتج المبدع أفكارا إبداعية في هذه المرحلة، بل يتميز بالتردد والحيرة والتوتر النفسي (زينب شقير،١٩٩٨).

مرحلة الحضانة أو التفريخ أو التبصير:

وهي "المرحلة التي لا يكون فيها الفرد منشغلا بالمشكلة بصورة شعورية ، وتكون الفكرة في هذه الفترة آخذة بالتخمر في ذات نفس الفرد" (عاقل ، ١٩٨٣،ص:٧٤)، وفي هذه الفترة يعاني المبدع من أقصى درجات القلق والتوتر خلال عملية الخلق الإبداعي ، وليست لها فترة محددة ولكنها تنتهي بأن تصبح الفكرة الأصلية واضحة المعنى محددة الإطار (إبراهيم ،١٩٩٨)، وباختصار "إنها مرحلة التفاعل بين شخصية الباحث ومعلومات وموضوع البحث، وهي مرحلة تفريخ الحلول والبدائل الممكنة" (عساف، ١٩٩٥،ص:٣٩)

مرحلة البزوغ والإشراق والإلهام:

تصل في هذه المرحلة العملية الإبداعية إلى قمتها وتشرق الفكرة كاملة فجأة في ذهن المبدع وفي تلك اللحظة تنتظم الأمور في مواقعها الصحيحة، "ولا يمر بهذه المرحلة إلا أهل الإبداع" (عساف ،١٩٩٥،ص:٣٩)، وفيها "يستطيع الإنسان إعادة ترتيب أفكاره وترابطها بما يسمح له بالوصول إلى الترتيب الأمثل إلى ما يمثل حلا أنموذجا" (حريم، ٢٠١٠، ص: ٣٠٣).

مرحلة التحقيق:

وهي "المرحلة التي يتم فيها التحقق من صحة الفكرة التي تعطي صيغة دقيقة، ومضبوطة في النهاية" (عاقل، ١٩٨٣ ،ص:٧٤)، وهنا تخضع الفكرة الإبداعية المقدمة من الفرد (فكرة أو سلوك أو استجابة) للاختبار للتأكد من صحتها ومصداقيتها وصلاحيتها للتطبيق. "وبوصول المبدع لهذه المرحلة يصل إلى التنقيح والصقل والتهذيب، وقد يكون التنقيح بسيطا أو يتطلب جهدا كبيرا في مدة قد تطول وقد تقتصر" (زينب شقير، ١٩٩٨،ص:٢٣)

إن الإبداع لا يتم في كثير من الحالات وفق المراحل السابقة بتسلسلها المحدد، بل أنه أحيانا قد لا يمر بأحدها أو بعضها، وقد تتشابك وتتداخل هذه المراحل باستمرار بعضها ببعض، وهي ليست دائما عملية عقلانية توجهها أهداف المنظمة ففي حالات كثيرة تتولد أفكار جديدة قبل الشعور بالمشكلة.

د- معوقات الإبداع في المنظمات التربوية.

هناك عوامل ومعوقات تحد من الإبداع وتمنع تنميته في المنظمات التربوية، يذكر روشكا (١٩٩٧) أن الأفكار الجديدة المبتكرة غالبا ما تموت قبل ولادتها أو قبل وصولها إلى التحقيق بسبب أربعة عوامل هي: القصور أو عدم القدرة في تبيان الفكرة وإظهارها، والخوف من النقد خشية أن تكون الفكرة قد أخذت طريقها من قبل الآخرين، وبالتالي تعتبر مسروقة، والإحساس بعدم صلاحية ومشروعية الفكرة من أجل استخدامها العلمي، وعدم القدرة على استغلال اللحظة المناسبة لظهور مثل هذه الفكرة. وتحدد زينب شقير (١٩٩٨) مجموعة من السدود أمام التفكير الإبداعي منها: السد الثقافي: فقد لاحظ أنه يوجد اختلاف كبير جدا للفعل والمنطق، وتأكيد مستمر في التنافس أو التعاون، وأن الاتجاه نحو التطابق أو المسايرة يحد من التفكير الإبداعي ويقيده، والسد الانفعالي: فيتعلق بخوف الأفراد من الوقوع في الأخطاء أو كونهم أغبياء ويبدون عدم الثقة في زملائهم بصيغة عاجز، والسد الإدراكي: فله جوانبه كثيرة منها صعوبة تحديد المشكلة أو رؤية العلاقات البعيدة وصعوبة التمييز بين السبب والنتيجة.

ويذكر العميان (٢٠١٠) مجموعة من معوقات الإبداع على المستوى التنظيمي يستنتج منها ما يلي: مقاومة المنظمة لكل جديد وعدم رغبتها في التغيير والخوف منه، ورفعها شعار: ليس بالإمكان أبدع مما كان، والالتزام الحرفي بالقوانين والتعليمات والإجراءات من قبل الإداريين. ومركزية الإدارة، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وازدواجية المعايير المتبعة في التنظيم، وعدم الإيمان بأهمية مشاركة العاملين، وعدم وجود نظام اتصال مرن وسهل بين المستويات المختلفة في المنظمة. وعلى القيادات المتطلعة للتغيير والتقدم وتنمية الإبداع في منظماتها وفي العاملين معها أن تستخدم أساليب وتتبع آليات تساعدها في تجاوز هذه المعوقات، ومعالجته أو إزالتها، سواء كانت معوقات ذاتية أو شخصية لدى القائد أو العاملين معه، أو معوقات تنظيمية، أو معوقات اجتماعية وثقافية، أو معوقات اقتصادية وبيئية.

هـ- إدارة الصراع وتنمية الإبداع المنظمي:

لتحقيق وتنمية الإبداع المنظمي في المنظمات التربوية على القادة أن يستخدموا أساليب واستراتيجيات مناسبة للتعامل مع الصراع وما يرتبط به من عوامل. وفي عمليات إدارة الصراع

على القادة أن يركزوا على الوسائل والعوامل التالية لتنمية وتحسين الإبداع في منظماتهم يذكر منها (حريم، ٢٠٠٤): إيجاد بيئـة تدعـم السلوك الإبـداعي، وتشجيع بيئة عمل منفتحة خاليـة من السلوك الدفاعي، وتجنب الأسلوب التسلطي، والإلمـام بإستراتيجيات تنميـة الإبداع وتعزيـزه، وإيجـاد الشعـور بالنمو الشخصـي للعامـلين من خلال توفير أعمـال مثيرة للاهتمـام لديهم ، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، واتخاذ القرارات الإداريـة بأسلوب يتيح الفرصة لإبراز الآراء وأسـاليب التفكير المخالفـة، وتشجيع الاختلاف والصراع البناء، التعامل مع الأخطاء على أنها فرص للتعلم، وتشجيع المبدعين على الاتصال فيما بينهم، مكافأة السلوك الإبداعي وإبرازه ونشره.

ولتنمية الإبداع لابد من توفير وإيجاد المناخ الإبداعي بمعناه الواسع والذي يعني الوسط المباشر والتأثيرات الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والثقافية، والتربوية، وحدد روشكا (١٩٩٧) جملة من الظروف التي تدفع أو تنمي تطور السلوك الإبداعي للشخصية في إطار المنظمة التربوية هي: عدم الإكراه، وتشجيع الاتصال، والمخاطرة، واختيار الصعب في الحدود المقبولة، تشجيع الفرد على طرح الأسئلة، والقيام بالنشاط الفعال الذي يساهم في إنتاج الأفكار الحسنة، و حث الفرد على المناقشة، والنقد البناء، والتشجيع على الاستقلالية، واستغلال الأنشطة في إثارة المشكلات. وقدم تورنس Torrance (المشار إليه في إبراهيم، ١٩٩٨) مجموعة من المبادئ التي تسهم في تنمية الإبداع في المنظمات التربوية منها: تشجيع الاختلاف البناء، وتعريف المتعلم بقيمة إبداعاته ومواهبه، وتقبل أوجه القصور، تنمية المهارات الإبداعية حتى لو كانت محدودة، والمساعدة في استغلال الفرص المتاحة، وتنمية القيم والأهداف والدوافع، وتجنب الربط بين الخروج عن المألوف والشذوذ والانحراف، وتخفيف الإحساس بالعزلة أو القلق، وتعليم الطرق لمواجهة الصعوبات والإخفاق.

وعرض تشيكيتس (٢٠٠٩) أساليب والتزامات تساعد القادة في الانتقال من خلال الاتصال بالصراع إلى الإبداع تمثل أسس فاعلية التواصل: كن فاهما للناس، و كن على دراية بمعادلة المتكافئ ضد غير المتكافئ، وتجاوز الخطوط لتبتكر ألفة، وتعامل مع مصالح لا مع مراكز، وتذكر الصورة الكبيرة، وتابع اتفاقاتك، كن مستعدا للموافقة واخبرهم ماذا تستطيع أن تعمل. وتشير لي رافل (٢٠٠٨) إلى خطوات أساسية للتعامل البناء مع الصراعات، واستخدامه كقوة إيجابية للتغيير وإحداث الإبداع وهذه الخطوات هي: التحدث بأدب، والتغاضي عن الكبرياء ، والاعتراف بالأخطاء، والسعي لفهم الآخرين ، أكثر من التركيز في الدفاع عن المواقف والآراء، وإظهار الرحمة والتراحم، ووضع مصلحة الآخرين في الحسبان، والتحلي بالأمانة، وكسب ثقة الآخرين، وعدم إثارة الآخرين، ومراعاة ظروفهم النفسية والانفعالية والجسدية، استخدام تشجيع

الآخرين والتركيز على إيجابياتهم، واتخاذ وجهة نظر ودية في التعامل مع الآخرين بتقبل، واستخدام أسلوب عدم الموافقة بلا وقاحة.

وبينت تالولا كارترايت (٢٠٠٩) مسارات للأفراد لإدارة الصراع بما يحقق نتائجه الإيجابية هي: وضع النفس مكان الآخرين، ومحاولة تفهم وجهة نظرهم، ودوافعهم، وردة فعلهم للصراع، وطلب أمثلة لتوضيح الموقف، والتركيز على كلمات وتصرفات الآخرين أكثر من التركيز على الافتراضات السابقة، وتفقد العيوب أو الخلل في الموقف، وإيجاد حل وأساليب إدارة للصراع بمشاركة الآخرين، والتعبير عن المشاعر بإيجابية، والتواصل مع الآخرين، والتفكير في نظرة الآخرين قبل وأثناء وبعد انتهاء الصراع، والحرص على استغلال الفرص لتحقيق عوائد الصراع الإيجابية للمنظمة، ولجميع الأطراف المشاركة فيه، والتأمل ومحاولة الفهم العميق لموقف الصراع بكل معطياته وأسبابه وانعكاساته على الجميع قبل مواجهته والتعامل معه، والحرص على مجاراة التيار، والنظر إلى الأمام، وعدم الالتفات إلى الخلف، والنظر إلى الإيجابيات في الناس وفي المواقف، والتواصل والتفاعل مع الآخرين بتفاؤل، والمحافظة على علاقات مهنية إيجابية وتجديد الطاقة والانطلاقة في إدارة الصراع لإبداع المنظمة.

إن الخطوات والمسارات السابقة تمثل أخلاقا وأساليبا سلوكية تدعم توجيه ذات القائد وإدارتها إيجابيا لتكون ذات فعالية وكفاءة في إدارة الصراع. وهي تمثل في نفس الوقت متطلبات ومهارات أساسية لإدارة الصراع بإيجابية ينبغي تهذيب وتدريب الأفراد عليها ليكونوا قادة لديهم المقدرة على نقل الصراع في ميدان الإيجابية للأفراد والجماعات والمنظمة التي تضمهم، وتحقيق الإبداع الدافع لتقدمها.

وسيستفيد الباحث من أنموذجات إدارة الصراع، والمهارات القيادية والإبداعية الواردة في الأدب النظري في بناء الأنموذج المقترح، موظفا ما تضمنه من مفاهيم تناولت الصراع وأنواعه ومراحله وكيفية نشأته وأسباب حدوثه، ونظريات القيادة ومهاراتها، وكيفية تحقيق الإبداع بعملياته ومراحله، سعيا للوصول إلى أنموذج قيادي لإدارة الصراع يحقق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم بخطوات علمية وعملية محددة ودقيقة.

الدراسات السابقة:

اتجهت الدراسات في السنوات الأخيرة نحو التركيز على المهارات والأساليب والأنموذجات القيادية التي تزيد من فاعلية المنظمات التربوية، ومن ذلك تنامي الاهتمام بتطوير مهارات القيادة والإبداع وأساليب إدارة الصراع لتحقيق آثاره ونتائجه الإيجابية، وقد تم مراجعة واستعراض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية وتم تصنيفها إلى دراسات عربية، ودراسات أجنبية.

أولا : الدراسات العربية :

أجرى المومني (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والإقليم على تحديد أسلوب إدارة الصراع. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) مديرا ومديرة، و(٦٠٩) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم مرتبة من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما هي: الأسلوب التعاوني، والتشاركي، والتوفيقي التكيفي، والتنافسي، والتجنبي. أما من وجهة نظر المعلمين فكانت: التعاوني، والتجنبي، التشاركي، والتوفيقي والتكيفي، والتنافسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التجنب تعزى للمؤهل العلمي لصالح المؤهل أقل من بكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب إدارة الصراع تعزى للجنس وفق تصورات المديرين والمعلمين.

وأجرى السلمي (٢٠٠٤) دراسة تناولت "استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين في جدة بالمملكة العربية السعودية" هدفت إلى الكشف عن أساليب إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية، واختيار أفضل الاستراتيجيات لذلك، ومن ثم وضع تصور لاستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع بين المديرين والمشرفين التربويين. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٩) مشرفاً ومديراً منهم (١١٨) مشرفًا ، و(١٠١) مديرا. وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب استراتيجيات إدارة الصراع لدى أفراد العينة على النحو التالي: المشاركة، ويليها على التوالي التسوية، المواجهة ،التجنب، والإجبار. كما بينت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين أكثر ميلا إلى تطبيق استراتيجية (المشاركة والتسوية) من المديرين، بينما يميل المديرون إلى تطبيق استراتيجيات (الإجبار والتجنب والمواجهة).

وقامت ليلى قطيشات (٢٠٠٤) بدراسة عنوانها "الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين" هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها المديرون. تكونت عينة الدراسة من (٩٥) مديرا ومديرة، ومن (٣٨٠) معلما ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة من قبل مدير المدارس الثانوية من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما من وجهة نظر المديرين كانت كما يلي: التوفيق، المنافسة، التعاون، التجنب، الاسترضاء، أما من وجهة نظر المعلمين فكانت: التعاون، التوفيق، المنافسة، الاسترضاء، التجنب.

وقام الثبيتي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تقصي أسباب الصراعات التنظيمية داخل إدارات التربية والتعليم وأنواعها واستراتيجيات إدارتها. وتكون مجتمع الدراسة من (٤٩٥) فردا منهم (٤٣) من مديري التربية والتعليم للبنين، و (٨٦) مساعد مدير عام، و (١٨٦) مدير إدارة، و(١٨٠) رئيس قسم، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي أعدها بيكر Baker وزملاؤه، وتوصلت إلى نتائج منها: التأكيد على أهمية الدور الذي يؤديه مدير عام التربية والتعليم في إدارة الصراعات التنظيمية في إدارات التربية والتعليم، وبينت أن استراتيجيات إدارة الصراع فيها بشكل عام متوجهة نحو استراتيجيات التعاون، وأتفق المستجيبون على عدم جدوى استراتيجيات التنافس(القوة) والتفادي (التجنب) وإن وجدت فهي بدرجة قليلة ونادرة.

وأجرت مها الحازمي (٢٠٠٥) دراسة بعنوان" استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتأثيرها على نتائج الصراع في المدارس المتوسطة في مدينة مكة المكرمة" هدفت إلى معرفة أبرز استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي المستخدمة من قبل مديري ومديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، والتعرف على أثر اختيار مدير/مديرة المدرسة لإحدى استراتيجيات إدارة الصراع على نتائجه في تلك المدارس. تكونت عينة الدراسة من (٩١٢) معلما ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أكثر الاستراتيجيات المتبعة من قبل المديرين والمديرات هي استراتيجية التعاون، وأن أبرز النتائج المترتبة على الصراع داخل المدارس المتوسطة في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي: إحساس العاملين بفاعلية الإدارة، يليها إحداث التغيير.

وأجرى غنيم (٢٠٠٥) دراسة تناولت "استراتيجيات إدارة الصراع بين المعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية" هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة المديرين لاستراتيجيات إدارة الصراع بين المعلمين (التجنب، القوة،

التوافق، التسوية، التكامل)، وتكونت عينة الدراسة من(٣٤١) فردًا من المجتمع الأصلي للدراسة الذي بلغ(١٣٥٠)فردًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يمارسون استراتيجية التوافق في إدارة الصراع بين المعلمين بدرجة عالية، واستراتيجيتي التكامل والتسوية بدرجة متوسطة، واستراتيجية القوة بدرجة ضعيفة، بينما يرى المديرون أنهم يمارسون استراتيجية التجنب بدرجة ضعيفة، بينما يرى المعلمون أن المديرين يمارسونها بدرجة متوسطة، واتفق المديرون والمعلمون بأن أكثر استراتيجيات إدارة الصراع بين المعلمين ممارسة هي التوافق، يليها استراتيجية التكامل، يليها استراتيجية التسوية، يليها استراتيجية التجنب، وأقلها ممارسة استراتيجية القوة.

قام جبرة(٢٠٠٦) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية في نظرية الشبكة الإدارية، والإبداع الإداري في المدارس الابتدائية في مدينة جدة التعليمية. بلغت عينة الدراسة (٢٧٤) من مديري المدارس الابتدائية في جدة، ومن النتائج التي توصلت إليها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ودالة بين الإبداع بصورة عامة وكل من القيادة المعتدلة، والقيادة الاجتماعية، وقيادة الفريق. بينما وجدت علاقة سالبة بين الإبداع والقيادة المتساهلة والقيادة المتسلطة والقيادة المتقلبة.

وقام طويقات (٢٠٠٧) بدراسة عنوانها "تطوير برنامج تدريبي في القيادة الإبداعية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة" هدفت بناء برنامج تدريبي في القيادة الإبداعية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠)عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: تحديد (٥٢) خاصية سلوكية للقيادة الإبداعية صنفت في خمسة مجالات هي حل المشكلات واتخاذ القرار، والقابلية للتغيير، وروح المجازفة، وسعة الاتصالات، وتشجيع الإبداع، وجاءت درجة توافر خصائص القيادة الإبداعية عند عينة الدراسة متوسطة بشكل عام.

وأجرى العصري (٢٠٠٧) دراسة بعنوان "أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي دراسة تطبيقية على وزارة التربية في اليمن" هدفت إلى التعرف على أهم عوامل وأسباب الصراعات التنظيمية في وزارة التربية والتعليم؛ لمواجهتها، والتعرف على أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) عاملاً من مكتبي التربية والتعليم بالعاصمة صنعاء ومحافظة إب تضمنت الفئات التالية: مديري الإدارات، ورؤساء الأقسام، والإداريين. واستخدم الباحث المقابلة الشخصية لبعض أفراد العينة من الثلاث مستويات الإدارية كأداة لجمع البيانات، كما استخدم قوائم الاستقصاء (الاستبيان) بغرض قياس المتغيرات

التي تضمنتها الدراسة. ومن النتائج التي تم التوصل إليها: وجود تفاوت في رضا العاملين عن أساليب إدارة الصراع المتبعة من قبل الرؤساء. كما أن أكثر الأساليب إتباعا في إدارة الصراع من قبل رؤساء العمل هو أسلوب الإجبار وإنكار الصراع.

وأجرت نجوى مرضاح (٢٠٠٧) دراسة بعنوان "العلاقة ما بين سلوك القيادة والإبداع الإداري عند المرؤوسين" هدفت تعرف طبيعة العلاقة بين سلوك القيادة والإبداع عند الموظفات في عينة الدراسة. وكذلك التعرف على تأثير الخصائص الشخصية والوظيفية على إبداع الموظفات في عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) موظفة إدارية بجامعة الملك عبد العزيز، وقد توصلت الدراسة لنتائج منهاك أن العلاقة بين أبعاد الإبداع الإداري (حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والقابلية للتغيير، وروح المخاطرة ، وسعة الاتصالات ، وتشجيع الإبداع) وبين بعد الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالعاملين علاقة طردية ضعيفة .

وقام النملة (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تعرف أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وإعداد تصور مقترح لإدارة الصراع. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٨) معلما و(٨٥) مديرا يمثلون خمسة مناطق تعليمية سعودية، كشف الدراسة عن أن أسلوب التعاون أكثر الأساليب استخداما في إدارة الصراع، كما توصلت إلى لعدة متطلبات يجب توافرها لتطبيق التصور المقترح الذي سعت إليه الدراسة منها: تحسين العلاقات الإنسانية بين العاملين داخل المدرسة، وزيادة التعاون بين الأفراد لحل الصراعات، وأن تكون الثقة متبادلة بين مدير المدرسة و العاملين بها، أن يسود المناخ الديموقراطي الذي يتمثل في احترام متبادل بين مدير المدرسة والعاملين معه، وتوفير اتصال فعال، حيث يسهم في تفعيل عملية تبال الآراء والأفكار داخل النظم المدرسية.

وأجرى الخالدي (٢٠٠٨) دراسة بعنوان "أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم" هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المديرين لأساليب، والكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي ومستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من(٣٠٠)معلما، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن أسلوب التعاون هو الأسلوب أكثر الأساليب ممارسة لدى مدير المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين وداء بدرجة عالية، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة المديرين لأسلوب التعاون وبين مستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعاون وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وبكالوريوس .

وأجرى نعساني (٢٠٠٨) دراسة بعنوان: "اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية السورية" هدفت الكشف عن سمات القائد التحويلي، وتوافر الإبداع لدى العاملين في المؤسسات التعليمية السورية، وكانت أداة الدراسة استبانة طبقت على عينة تكونت من (٣٠٠) موظف من الموظفين الإداريين العاملين في المؤسسات التعليمية السورية، ومن نتائج الدراسة: وجود علاقة طردية بين السمات القيادة التحويلية من جهة والإبداع الإداري من جهة أخرى وجاء ترتيب هذه السمات في أثرها على الإبداع الإداري كما يلي: التشجيع الإبداعي، الاهتمام بالأفراد، التحفيز الملهم، التأثير الكارزمي.

وأجرت عطاف أبو غالي ونادرة بسيسو (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: "التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة"، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق المهني وأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والكشف عن الأهمية النسبية لشيوع مجالات أساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، واستخدمت الباحثتان مقياسين الأول لقياس التوافق المهني و الآخر مقياس أساليب إدارة الصراع وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مديراً ومديرة في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أكثر مجالات أساليب إدارة الصراع مجال التعاون، ويليه على التوالي مجالات: التسوية، والاسترضاء، والمنافسة، والتجنب، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق المهني في استخدام كل من أسلوب التعاون والتسوية لصالح مرتفعي التوافق المهني، بينما لا توجد فروق في مجالات التجنب، المنافسة، الاسترضاء.

وقامت فاطمة السفياني (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الاتصال التنظيمي السائد في إدارة التربية والتعليم للبنات بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، وعلاقته بأسلوب إدارة الصراع. تكونت عينة الدراسة من (٨٦) قياديا وقيادية، و(٥٠٠) موظفا وموظفة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أساليب إدارة الصراع لدى القيادة التربوية في إدارة التربية والتعليم للبنات من وجهة نظرهم كانت كما يأتي: التجنب بدرجة متوسطة ، التنافس(الإجبار) بدرجة منخفضة، التعاون بدرجة كبيرة. ومن وجهة نظر الموظفات ممارسة أساليب التجنب، والتنافس، والتعاون بدرجات متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين أبعاد الاتصال التنظيمي وأسلوب التعاون وعلاقة عكسية بينه وبين التنافس والتجنب، وعدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين القيادين والقياديات في متغير طبيعة المؤهل، وسنوات الخبرة، ووجود فروق في ممارسة أسلوب الإجبار، ولا توجد فروق في ممارسة أسلوبي التعاون والتجنب.

وقام خلف (٢٠١٠) بدراسة عنوانها "علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية" هدفت الكشف عن العلاقة بين امتلاك القيادات الأكاديمية لعناصر القيادة التحويلية وتنمية القدرات الإبداعية لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة، وتمثلت عينة الدراسة بـ (٤٥) من رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة. ومن النتائج التي توصلت إليها : احتل "عنصر القدرة على التحليل والربط" من عناصر الإبداع المرتبة الأولى في تقديرات العينة، ثم المرونة الذهنية ، ثم الطلاقة الفكرية، ثم الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته، ثم الأصالة، ثم الحساسية للمشكلات بينما احتل عنصر قبول المخاطرة المرتبة السابعة.

وأجرى جمعة ونوري(٢٠١١) دراسة بعنوان "تأثير القيادة الإدارية الناجحة في تحقيق الإبداع الإداري دراسة تطبيقية لآراء القيادات العليا في جامعة ديالى" هدفت الكشف عن علاقة الارتباط والأثر بين متغير القيادة الإدارية والإبداع الإداري، وبلغت عدد عينة الدراسة (٤٤) من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في جامعة ديالى. تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط وأثر معنويين بين القيادة الإدارية الناجحة وتحقيق الإبداع الإداري.

وقام السلمي (٢٠١٢) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس. تكون عينتها من (٣٤٣) مديراً ومعلماً، ومن النتائج التي توصلت إليها: أن القيادة الإبداعية تمارس في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة بدرجة متوسطة من وجهة نظر مديريها ومعلميها.

وأجرى الغامدي(٢٠١٣) دراسة هدفت تعرف درجات الممارسة العملية والاحتياجات التدريبية للقيادة الإبداعية كما يتصورها القادة الأكاديميون في جامعة الباحة". وكانت أداة الدراسة استبانة طبقت على عينة تكونت من (٢٥٠) قياديا من القادة الأكاديميين في جامعة الباحة، ومن نتائج الدراسة: أن المستوى الإجمالي لدرجة ممارسة أبعاد الممارسة العملية للقيادة الإبداعية لدى القادة الأكاديميين في جامعة الباحة من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة قليلة. وكانت أعلى الأبعاد ممارسة هي الطلاقة ثم المثابرة ثم المرونة ثم الأصالة ثم الحساسية للمشكلات ثم المبادرة وأخيرا الطرافة والغرابة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

قام جونسون Johnson (1997) بدراسة هدفت التعرف على أثر كل من السلطة، وأنموذجات الاتصال، واستراتيجيات إدارة الصراع على مثالية القيادة في عنصر تشكيل العلاقات الشخصية التي تميز المدير على أنه يركز اهتمامه على ذاته أم على المدرسة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الابتدائية في ولاية المنطقة الجنوبية الشرقية بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) مديرًا و (٣٦٣) معلمًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، باستخدام طريقة القوائم من المدارس الابتدائية. وتم جمع المعلومات باستخدام مقياس السلطة القيادية من إعداد رحيم Rahim، كما تم استخدام مقياس رحيم Rahim المكون من خمس استراتيجيات لإدارة الصراع التنظيمي، واستخدمت استبانة من إعداد نورتون Norton للأنموذج الاتصالي. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المديرين يركزون اهتمامهم على مرؤوسيهم أكثر من اهتمامهم على ذواتهم، وأن أكثر استراتيجيات الصراع استخدامًا هي التكامل، والتسوية، وأقلها استخدامًا السيطرة والتجنب، وأن استراتيجيات إدارة الصراع: التكامل، والتسوية ارتبطت بشكل كبير بأنموذجات الاتصال ذات التركيز على المدير ذاته، وأن المديرات الإناث أكثر ارتباطًا باستراتيجية إدارة الصراع المسيطر، والمديرين الذكور أكثر ارتباطا باستراتيجية التجنب.

وأجرى سيمرلي Simerly(1998) دراسة هدفت التعرف على أسلوب إدارة الصراع بطريقة فعالة، والتعرف على الأخطاء التي يمكن أن تقع عند إدارة الصراع وتؤثر فيه سلبًا لدى القادة التربويين. استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن إدارة الصراع بفعالية تتطلب البدء بمعرفة مصادر الصراع سواء أكانت تتعلق بالأهداف، أم القيم، أم الخصائص الشخصية، وإجراءات وأساليب العمل، وأن أسلوب إدارة الصراع بفعالية يقوم على التحديد الواضح لما يحمله كل طرف من الأطراف المتصارعة من وجهات نظر خاصة، وأخذ آراء الأطراف المتصارعة عما ينبغي فعله من أجل حل الصراع بشكل جذري، وأن يأخذ المدير والأطراف المتصارعة الوقت الكافي في إدارة الصراع بدلا من إدارة الصراع لحظة ظهوره، وأن يقبل الأطراف المتصارعة الحل المطروح وأن يكون الحل مرضيًا لكلا الطرفين، كما بينت الدراسة أن الحصول على نتائج مثمرة لإدارة الصراع يتطلب من المديرين تجنب بعض الأخطاء التي تقع عند إدارة الصراع والتي تتمثل في: تجنب المديرين إدارة مواقف الأطراف المتصارعة، وإنما يعمل المدير كمسهل في العمل معهم، لتصميم استراتيجيات فعالة لإدارة الصراع، وعدم محاولة إدارته قبل

معرفة مصادره، وتجنب الانفعالات في مواقف الصراع، وتحاشي اللجوء إلى حل واحد في حل الصراع، وإنما لابد أن يدرك المدير في موقف الصراع أنه لا يوجد حل واحد، وإنما هناك عدد من الحلول المقبولة.

وقام هينكين و كيستون و دي (Henkin& Cistone& Dee(2000 بدراسة عنوانها "أساليب إدارة الصراع لدى مديري مدارس الإدارة الذاتية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأساليب المفضلة لحل الصراع لدى مديري هذه المدارس. و تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) مديرين من مديري المدارس الواقعة في المدن الحضرية بجنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: - نادرا ما يلجأ المديرون إلى استخدام أسلوب التجنب في إدارة الصراعات التي تحصل في المدارس، وجاء ترتيب أساليب إدارة الصراع المستخدمة حسب تفضيلات المديرين لها هو : أسلوب التعاون ، أسلوب استخدام السلطة ، أسلوب التجنب، و كلما زاد عدد المشاركين في حل الصراع زاد اللجوء إلى أسلوب التعاون كأسلوب للحل.

وأجرت إيلين ولت (Welt(2000 دراسة بعنوان "أساليب إدارة الصراع بين مديري المدارس المتوسطة و مديري المدارس الثانوية الشاملة"، هدفت للتعرف على ما إذا كان هناك فروق بين استراتيجيات إدارة الصراع الممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية الشاملة والمدارس المتوسطة، من خلال إجراء مقارنة بين الاستراتيجيات التي يستخدمها كل منهم. وكانت أداة الدراسة استبانة، وتكونت العينة من (٣٤) مديرا للمدارس الثانوية الشاملة، و (٣٩) مديرا للمدارس المتوسطة وكعينة قصدية غير احتمالية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن مديري المدارس المتوسطة يمارسون استراتيجية التوفيق أكثر من المدارس الثانوية الشاملة، وعدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتي المديرين في توجههم الشخصي لأساليب التعاون، والاسترضاء، والتجنب، والتنافس، وبينت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين مديري المدارس المتوسطة ومديري المدارس الثانوية الشاملة في اختيار أساليب إدارة الصراع تعزى للمستوى التعليمي، والخبرة الإدارية، و الرغبة في التغيير، بينما وجدت الدراسة أن المديرين يمتلكون الخبرة الإدارية التي تساعدهم على فهم الأساليب الخمسة لإدارة الصراع، و في تحليل الأسلوب المناسب لكل حالة، وأن الرغبة لدى جميع المديرين متوافرة في الانتقال بسرعة من إستراتيجية إلى أخرى وفق موقف الصراع.

وأجرى تجوسفولد ودينج (Tjosvold & Ding(2001 دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية التدريب على إدارة الصراع، واستراتيجية الأسلوب التعاوني لإدارة الصراع، وأثر استخدام الاستراتيجية التعاونية على المنظمات، ومهارات إدارة الصراع بفعالية في الصين. استخدم المنهج

الوصفي المسحي، والوصفي الوثائقي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإجراء مقابلات مع الموظفين والمديرين في المنظمات الصينية وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن التدريب على الصراعات يساعد على فهم أسس وقواعد إدارة الصراع، واكتساب مهارات إدارة الصراع بفعالية، وأن استراتيجية الأسلوب التعاوني كأحد الأساليب الرئيسة لإدارة الصراع في الصين تتضمن: ابتكار الأفكار الإبداعية مما يعمل على تحفيز الأهداف التبادلية، وتجنب تقويم الأفكار المتعجل، والوصول إلى اتفاق على عدة قضايا لكي يشعر الأفراد بحماية حقوقهم، وتقويم المقترحات طبقًا لمعايير العدالة والفاعلية، والقيم المجتمعية، والجدارة، والاستحقاق، والاتفاق على أن الصراع سوف ينتهي، كما بينت الدراسة أن استراتيجية الأسلوب التعاوني أحد الأساليب الرئيسة لإدارة الصراع في الصين. ذلك لأن الثقافة الصينية يتخللها الكثير من القيم الأساسية والأعراف والفلسفات التقليدية التي لها تحملية هامة وقوية للمفاهيم الصينية عن الصراعات وطرق معالجتها، وأن القيم الصينية الأساسية تتميز بالانسجام، واحترام التراث، والتعامل بحساسية مع المظاهر الاجتماعية، وكراهية العداءات والخصومات الشخصية، وأن استخدام الاستراتيجية التعاونية يعزز العمل الجماعي البناء، والخدمة النوعية والعلاقات الفعالة، وإظهار الثقة المتبادلة، وأن من مهارات إدارة الصراع بفعالية أن يصف كل طرف أفعال الآخر بتوضيح ما يزعجه بد من أن يلوم ويقوم، وأن يصفوا احتياجاتهم بدلا من التأكيد على مواقفهم، وأن يعرفوا الصراع كمشكلة تبادلية ينبغي حلها، وعدم النظر إلى الصراع على أنه نزاع ما بين رابح وخاسر، وفهم الرأي المخالف، وأن يتسمعوا من أجل أن يتعلموا أكثر عن احتياجات بعضهم.

وقام كيمبال (2004) Kimball بدراسة هدفت إلى اختبار الصراع التنظيمي والآثار الوجدانية لدى العاملين، على عينة من (٧٣٩) فردا من مواقع مختلفة في شرق الولايات المتحدة، وكانت أداة الدراسة مقياس رحيم الأول والثاني لقياس الصراع التنظيمي. وأظهرت النتائج أن درجة الصراع التنظيمي وإدارته متأثرة بالآثار الوجدانية للعاملين، ومرتبطة به ارتباطا قويا.

وأجرى مايكل Michael(2005) دراسة بعنوان "إدارة الصراع والتوقعات الرئيسة" هدفت إلى التعرف على مصادر التدريب لإدارة الصراع لعينة من المديرين، والتعرف على أهم الموضوعات التي يحتاج فيها المديرون للمزيد من التدريب، وأهم التوقعات الخاصة بالصراعات التي يمكن أن تواجه المدراء في المستقبل، وشملت عينة الدراسة (٧٠) من المديرين الذين يكملون تعليمهم في كلية التربية بجامعة تكساس في (أرلينغتون)، وكانت أداة الدراسة استبانة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أجاب (٤٠%) من المديرين فيما يتعلق بتحديد حاجاتهم لمواجهة الصراع بأنهم بحاجة للسيطرة على مشاعرهم عند التعرض للصراع داخل المدرسة،

بينما صرح (٤٢ %) أنهم أقدر على التعامل مع صراعات الطلاب، وقد أشار معظم المديرين إلى أن الآباء والطلبة هم المصدر الأول والأهم للصراع الذي يمكن أن يواجهه المديرون.

وقام ستانلي وألجرت (Stanley & Algert , 2007) بدراسة هدفت التعرف على أساليب إدارة الصراع في مركز البحوث للجامعة، وتأثيره على التطوير الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) رئيساً من رؤساء الأقسام في مختلف التخصصات وبمستويات متباينة من الخبرة. وقد بينت نتائج الدراسة أن الصراع متأصل في الحياة الجامعية، وأن القادة يقضون أكثر من (٤٠ ٪) من وقتهم في إدارة الصراع، وأن رؤساء الأقسام يواجهون صراعاً مع المرؤوسين، ومع الرؤساء على حد سواء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة وخصوصا الدراسات العربية، يتبين الاهتمام الكبير بالصراع والسعي للكشف عن أساليب إدارته خصوصا في المدارس، مع ضعف التركيز على آثار ونتائج استخدام تلك الأساليب في الأفراد والمنظمات التربوية، والتوجه في بعض الدراسات نحو تبني أسلوب التعاون كأسلوب أمثل وتجنب استخدام الأساليب الأخرى في التعامل مع الصراعات التنظيمية كما هو الحال في دراسة الثبيتي (٢٠٠٥) التي ترتبط مع الدراسة الحالية في تطبيقها على إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وكذلك الوضع مع دراسة فاطمة السفياني (٢٠٠٩) والتي اقتصرت على إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة. وتلتقي الدراسة الحالية بهاتين الدراستين في تناولهما موضوع الصراع وأساليب إدارته. وترتبط دراسات كل من: السلمي (٢٠٠٤)، وغنيم (٢٠٠٥)، والنملة (٢٠٠٧)، والراجحي (٢٠٠٨)، بالدراسة الحالية؛ إذ تناولت كل واحدة منها جانبا أو أكثر من جوانب إدارة الصراع ومتغيرات أخرى، وكشفت عن أساليب إدارته المستخدمة من قبل المديرين، وسيستفيد الباحث من دراسة السلمي (٢٠٠٤) وما قدمته من استراتيجية مقترحة كأسلوب من الأساليب التي سيتم تضمينها في الأنموذج الذي ستقترحه دراسته، وكذلك الحال بالنسبة لدراسة النملة (٢٠٠٧) التي قدمت تصورا مقترحا لإدارة الصراع للمرحلة الثانوية، إذ سيستفيد من الأفكار التي تضمنتها هذه الدراسة، لتكوين أنموذج ببناء متكامل وبخطوات محددة أكثر شمولية ودقة، أما دراسة الراجحي (٢٠٠٨) فقد أشارت إلى أهمية التسييس التنظيمي- الذي يعبر عن حصيلة الأنشطة والممارسات التي يوظف فيها الأفراد قوتهم ونفوذهم بهدف حماية وتعزيز مصالحهم الشخصية (الراجحي، ٢٠٠٨، ص:٩)- ودوره في نشوء الصراع وتوجيه أساليب إدارته، وطرق التعامل معه، والتي ستفيد الدراسة الحالية في تقديم أساليب تعامل إيجابية مناسبة مع التسييس.

وترتبط الدراسة الحالية ببعض الدراسات العربية في سعي هذه الدراسات للكشف عن درجة ممارسة أساليب إدارة الصراع، وعلاقة ذلك بمتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي والخبرة، وهي المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، بالإضافة لمتغيرات أخرى لها أهميتها للقائد في إدارة الصراع مثل المناخ التنظيمي، والعدالة التنظيمية، والرضا الوظيفي والتوافق المهني. وقد أظهرت أغلب هذه الدراسات أن أسلوب التعاون أو التشارك هو الأسلوب الأكثر استخداما كما في دراسات كل من: المومني (٢٠٠٣)، والسلمي (٢٠٠٤)، والثبيتي (٢٠٠٥)، ومها الحازمي(٢٠٠٥)، والنملة (٢٠٠٧)، والراجحي (٢٠٠٨)، و عطاف أبو غالي ونادرة بسيسو(٢٠٠٩)، فيما توصلت دراسة ليلى قطيشات (٢٠٠٤) إلى أن التوفيق ثم المنافسة ثم التعاون هي الأكثر استخداما من وجهة نظر المعلمين، بينما أظهرت دراسة العصري(٢٠٠٧) أن أكثر الأساليب إتباعا في إدارة الصراع من قبل رؤساء العمل من وجهة نظر العاملين معهم هو أسلوب الإجبار وإنكار الصراع. ويتبين من التي تناولت الإبداع والقيادة الإبداعية أن درجة ممارسة الإبداع في المؤسسات التربوية تكون بدرجة متوسطة أو قليلة، وبحاجة لتنمية وتطوير، ودراسات: الغامدي (٢٠١٣)، والسلمي (٢٠١٢)، وطويقات (٢٠٠٧)، ونجوى مرضاح (٢٠٠٧). وأشارت دراسات أخرى إلى علاقة النمط القيادي بتحقيق الإبداع مثل دراسة جمعة ونوري (٢٠١١)، ونعساني (٢٠٠٨)، وجبرة (٢٠٠٦).

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية فإضافة لتناولها الكشف عن أساليب إدارة الصراع المستخدمة والتي كان التكامل والتعاون أكثرها ممارسة من قبل المديرين حسب ما أظهرته نتائج دراسات: Tjosvold & Ding (2001)، Henkin& Cistone& Dee (2000)، Johnson (1997) . فقد بينت العديد من الدراسات كدراسة Welt (2000) أهمية استخدام الأساليب الخمسة لإدارة الصراع، والتأكيد على أهمية تحليل الأسلوب المناسب لكل حالة، والانتقال من استخدام إستراتيجية إلى أخرى وفق موقف الصراع، وعلى المديرين أن يدركوا أنه لا يوجد حل واحد في مواقف الصراع، وإنما هناك عدد من الحلول المقبولة، وهذا ما بينته دراسة سيمرلي Simerly (1998). وركزت بعض الدراسات على أهمية إكساب المديرين مهارات إدارة الصراع وتدريبهم عليها وهذا ما أوضحته دراسات سيمرلي Simerly (1998)، وTjosvold & Ding(2001)، وMichael(2005)، بالإضافة لتناولها آثار ونتائج إدارة الصراع وارتباطها بالآثار الوجدانية للعاملين وهذا ما كشفت عنه دراسة Kimball (2004).

وبشكل عام فإن مجمل الدراسات المحلية والعربية اتفقت على أن أبز الأساليب المتبعة في إدارة الصراع في المؤسسات التربوية وفي غيرها هو أسلوب التعاون والتكامل، بينما ركزت

الدراسات الأجنبية على اهمية استخدام أساليب إدارة الصراع وفق الحالات والمواقف التي تناسبها، مع تناولها لأهمية تدريب المديرين على مهارات إدارة الصراع، وبيان أهمية نتائجه و آثاره وارتباطها بمتغيرات أخرى.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة تتبين خصوصية الدراسة الحالية وأهميتها، فالدراسات السابقة لم تقدم سوى استراتيجية وتصورا مقترحا خاصا بالمدارس التي تختلف بيئتها وطبيعة العمل فيها اختلافا كبيرا عن بيئة وطبيعة العمل في إدارات التربية والتعليم. وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ إذ لم تقم أي دراسة محلية أو عربية سابقة - بحد علم الباحث- بتقديم أنموذج في إدارة الصراع في المؤسسات التربوية، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتالي:

١- شمل تطبيق الدراسة الحالية جميع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وليس بعضها كما هو حال الدراسات السابقة، ولن تقصر هدفها في الكشف عن أسباب وأساليب واستراتيجيات إدارة الصراع في تلك الإدارات - كما في دراستي الثبيتي (٢٠٠٥) وفاطمة سفياني (٢٠٠٩) بل تتميز الدراسة الحالية في سعيها للكشف عن نتائج وآثار استخدام تلك الأساليب، وتقديم أنموذج قيادي مقترح يسهم في تحديد المكونات والمحاور التي تساعد القادة التربويين في تحقيق النتائج والآثار الإيجابية للصراع ومنها الإبداع.

٢- طبقت الدراسة الحالية في إدارات التربية والتعليم السعودية التي تختلف بنيتها وخصائصها عن المدارس، كما في دراسة النملة (٢٠٠٧) التي طبقت في المدارس الثانوية، وستقدم تطويرا وإضافة نوعية لما توصلت إليه هذه الدراسة، ودراسة السلمي (٢٠٠٤)، وتتجاوز ما ركزت عليه هاتان الدراسات من طرح استراتيجية وتصور لتفعيل أساليب إدارة الصراع، فالدراسة الحالية تتميز عن تلك الدراسات باقتراح أنموذج يتضمن التركيز على عناصر مهمة تشمل إدارة الصراع وعملياته، لم تتناولها الدراسات السابقة ومنها: فنيات ومهارات الإقرار بالصراع، وتكوين نظرة إيجابية إليه، والاستعداد الإدراكي والمهاري لإدارته بإبداع، واستخدام عمليات تشخيص الصراع والتدخل لإدارته، وتقديم وسائل لزيادة التعلم والفاعلية للأفراد وفرق العمل والتنظيم، والمقدرة على تحديد المستوى المرغوب للصراع، وكيفية الوصول إليه في الإدارة التعليمية، وبناء وتعزيز قنوات ومهارات اتصال وحوار فاعل في الإدارات. كما أن الدراسة الحالية ستسعى لتقديم منهجية إدارية مرنة بخطوات محددة تركز على تحقيق درجات عالية من العمل المنظمي الفاعل لتحقيق أفضل النتائج من إدارة الصراع.

و يؤُمَل أن تسد الدراسة الحالية بما تضمنته من أدب تربوي فجوة علمية وعملية في الميدان التربوي السعودي بتقديم أنموذج مقترح لإدارة الصراع بمخطط ثابت وخطوات محددة وواضحة يساعد القادة في استثمار الصراعات وتحقيق نتائجها الإيجابية في إدارات التربية والتعليم السعودية بآلية منظمة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفا للطريقة والإجراءات التي اتبعت للتوصل إلى اقتراح أنموذج قيادي لإدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم السعودية لتحقيق الإبداع المنظمي، وكذلك وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة فيها، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، كما تعرض للإجراءات التطبيقية للدراسة، وطرق معالجتها الإحصائية.

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية

تم القيام بمراجعة الأدب النظري والتربوي المصادر والمراجع والدراسات والدوريات لموضوع الدراسة الحالية المتعلقة باستخدام القادة التربويين في إدارات التربية والتعليم السعودية لأساليب إدارة الصراع، والإبداع المنظمي.

المرحلة الثانية: فرز المتغيرات

استنباط المكونات الأساسية اللازمة لبناء الأنموذج المقترح من خلال تحليل أدب الدراسة واختيار النقاط الأساسية لواقع استخدام القادة في إدارات التربية والتعليم السعودية لأساليب إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات

شملت هذه المرحلة جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة وعينتها والإجراءات المتمثلة في أدوات جمع المعلومات عن واقع استخدام القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي فيها، وطرق التحليل سعيا لتحديد مكونات وعناصر الأنموذج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم(٤٥) مديرا، ومساعديهم للشؤون التعليمية البالغ عددهم (٤٥) مساعدا ومساعداتهم في للشؤون التعليمية والبالغ عددهن(٤٥) مساعدة، ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام البالغ عددهم (١١٨٨) فردا، ورؤساء ومديرات الإدارات ورئيسات الأقسام البالغ عددهم(٨٨٠) في إدارات

التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢. وبلغ مجموع أفراد الدراسة ٢٢٠٣ فردا، والجدول رقم(٣) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب عملهم.

جدول رقم (٣)

وصف مجتمع الدراسة

م	العمل	العدد
١	مدير عام تربية وتعليم	١٦
٢	مدير تربية وتعليم	٢٩
٣	المساعد للشؤون التعليمية	٤٥
٤	المساعدة للشؤون التعليمية	٤٥
٥	مدير إدارة و رئيس قسم	١١٨٨
٦	مديرة إدارة و رئيسة قسم	٨٨٠
	المجموع	٢٢٠٣

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مديري ومديرات الإدارات ورؤساء ورئيسات الأقسام في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية نظرا لصعوبة تطبيق الدراسة عليهم جميعا، واستجابة للجوانب التنظيمية التي تم تحديدها من قبل وزارة التربية والتعليم، والخطابات الموجهة لإدارات التربية والتعليم من قبل الإدارة العامة للبحوث بوزارة التربية والتعليم (المرفق صور منها في الملاحق)؛ إذ تم اختيار (٣) مديري إدارات، و(٣) مديرات إدارات من كل إدارة عامة للتربية والتعليم، و(٣) رؤساء أقسام، و(٣) رئيسات أقسام من كل إدارة تربية وتعليم. لتبلغ عينة الدراسة من مديري الإدارات ورؤساء الأقسام (١٣٥) فردا، ومثلها من مديرات الإدارات ورئيسات الأقسام، ليكون إجمالي عدد عينة الدراسة من مديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام (٢٧٠) فردا. يضاف إليهم جميع مديري (عموم) التربية والتعليم، والمساعدين والمساعدات للشؤون التعليمية في إدارات التربية والتعليم في المملكة البالغ عددهم (١٣٥) فردا بواقع (٤٥) فردا لكل فئة، وليكون العدد الكلي الذي يمثل عينة الدراسة (٤٠٥) فردا، استجاب منهم ٣٦٢ ليمثلوا عينة الدراسة الحالية، والجدول رقم (٤)يوضح توزع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية.

جدول رقم (٤)

يوضح توزع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

الجنس		المؤهل العلمي		الخبرة الإدارية		
ذكر	أنثى	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس	أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى أقل من ١٠ سنوات	١٠سنوات فأكثر
١٩٧	١٦٥	٢٤٥	١١٧	٤٩	٢٦٧	٤٦
٣٦٢		٣٦٢		٣٦٢		

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة تضمنت -إضافة للمعلومات الأولية عن المستجيب وبياناته الشخصية المتعلقة بالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية- قسمين هما:

القسم الأول صمم للكشف عن واقع وأهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ويتكون من (٥٠) فقرة شملت خمسة أساليب لإدارة الصراع هي: التكامل، والاسترضاء، التسوية، و الهيمنة، والتجنب.

القسم الثاني صمم للكشف عن واقع وأهمية إسهام تلك الأساليب في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم، ويتكون من (٣٦) فقرة شملت ستة مجالات هي: الأصالة، المرونة، الحساسية للمشكلات، التفاصيل، الحفاظ على الاتجاه ومواصلته.

وقد تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بمراجعة ما تضمنه الأدب النظري عن أساليب واستراتيجيات الصراع من كتب السلوك التنظيمي التي أنتجها متخصصون مثل: سيزلاقي وولاس (١٩٩١) Sizlyge &Wallace، وروبنز (Robbins, 2001)، والاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت أساليب إدارة الصراع، وبالرجوع إلى ذوي الاختصاص في المجال، وتمت الاستفادة بالأساس من أنموذج رحيم (Rahim, 2002) الذي يتكون من خمسة أساليب هي: "التكامل، والاسترضاء، التسوية، و القوة أو الهيمنة، والتجنب " (p.217)، كما تم الاستفادة من أدوات دراسات كل من: النملة(٢٠٠٧)، وغنيم (٢٠٠٥). وصممت الأداة وفق التدرج الممتد الخماسي مقياس ليكرت للإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، وهي (مرتفعة جدا، مرتفعة،

متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وأعطيت الدرجات (٥،٤،٤،٣،٢،١)، والإجابة لكل فقرة تكون مرة عن درجة الممارسة، ومرة عن درجة الأهمية أو الدرجة المأمولة، وذلك من خلال الإشارة تحت المستوى الذي يعبر عن وجهة نظر كل فرد من عينة الدراسة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها في صورتها الأولية على محكمين من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس بعدد من الجامعات السعودية والأردنية بلغ عددهم (١٧) محكما، وذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات ووضوحها، ودرجة انتمائها للمجالات التي تمثلها، وتم اعتبار الفقرة مناسبة عند إجماع ما (١٤) محكما على مناسبتها. ويوضح الملحق رقم (١) أسماء محكمي أداة الدارسة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين: الطريقة الأولى: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددهم (٥٤) فردا. والطريقة الثانية: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددهم (٥٤) فردا، ثم تم تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وتظهر النتائج في الجدول رقم(٥) ثبات درجة تطبيق وممارسة أساليب إدارة الصراع ودرجة أهميتها:

جدول رقم (٥)

يوضح ثبات درجة تطبيق وممارسة أساليب إدارة الصراع ودرجة أهميتها

م	المجال	درجة الممارسة		درجة الأهمية	
		معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
١	أسلوب التجنب(التفادي)	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٧٢	٠,٩١
٢	أسلوب الهيمنة(القوة)	٠,٨٤	٠,٨٩	٠,٨٥	٠,٧٧
٣	أسلوب التكامل(التعاون)	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٧٨	٠,٨٤
٤	أسلوب الاسترضاء(التساهل)	٠,٩١	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٨٢
٥	أسلوب التسوية	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٨٨	٠,٨٨
الدرجة الكلية		٠,٩٣	-	٠,٨٩	-

يتضح من الجدول رقم(٥) أن معامل الثبات مرتفع لأساليب إدارة الصراع الخمسة التي تضمنتها أداة الدراسة في شقيها درجة الممارسة والتطبيق، والدرجة المأمولة أو درجة الأهمية.

ويبين الجدول رقم (٦) ثبات درجة إسهام تطبيق وممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية:

جدول رقم (٦)

ثبات درجة واقع إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي ودرجة أهمية ذلك

م	المجال	درجة واقع إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي		درجة أهمية إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي	
		معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا
١	الطلاقة	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٨٨	٠,٨٥
٢	المرونة	٠,٨٠	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٨٤
٣	الأصالة	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٧٩	٠,٨٥
٤	التفاصيل	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٨٦
٥	الحساسية للمشكلات	٠,٨٢	٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٨٩
٦	المحافظة على الاتجاه ومواصلته	٠,٨٠	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨٧
الدرجة الكلية		٠,٨٩	-	٠,٨٩	-

يتضح من الجدول رقم(٦) أن معامل الثبات مرتفع لدرجة إسهام ممارسة وتطبيق أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي بمجالاته الستة الموضحة.

ومن خلال نتائج الجدول رقم(٥) والجدول رقم(٦) يُتأكد من ثبات أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم تحديد مستوى درجة واقع وأهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، ودرجة واقع وأهمية إسهامها في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم من خلال تطبيق المعادلة التالية :

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{٥-١}{٣} = ١,٣٣$$

وتبعاً للمعادلة السابقة فإن طول الفئة = ١,٣٣ ، وعليه قسمت المستويات كما يأتي:

درجة منخفضة أو مستوى منخفض وتقع ضمن متوسط حسابي مقداره (١ - ٢,٣٣).

درجة متوسطة أو مستوى متوسط وتقع ضمن متوسط حسابي مقداره (٢,٣٤- ٣,٦٧)

درجة مرتفعة أو مستوى مرتفع ضمن متوسط حسابي مقداره (٣,٦٨ - ٥).

وقد اعتبر أي فرق بين الدرجة الكلية والدرجة المتحصل عليها هو فرق يشير إلى الحاجة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني والسؤال الخامس تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية لمعرفة درجة ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل فقرة من فقرات أداة الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، مع العلم أنها تفيد في ترتيب الفقرات من إذ درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ولكل محور من محاورها الرئيسة عن المتوسط الحسابي. ويفيد في ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لصالح اقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

٢- للإجابة عن السؤال الثالث والسؤال الرابع تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار ت (t test) للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعا للجنس، والمؤهل العلمي.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لكشف الفروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة تبعا للخبرة الإدارية.

٣- لقياس معامل ارتباط تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

٤- لحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي تم استخدام معامل ألفا كرونباخ.

المرحلة الرابعة: بناء الأنموذج:

بناءً على ما تمخضت عنه الدراسة من نتائج تم تطوير الأنموذج المقترح وفقا لما يأتي:

- بناء الأنموذج اعتمادا على الأدب التربوي ذي العلاقة والمتضمن في المراجع والمصادر والمقالات والدراسات المحكمة، واسترشادا بنتائج الدراسة المسحية.
- تحديد الفجوة بين واقع استخدام أساليب إدارة الصراع ودرجة تحقيقها للإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والدرجة المأمول الوصول إليها استرشاداً بنتائج الدراسة المسحية.
- رسم خريطة تدفقية لبيان العلاقة بين المتغيرات.
- توضيح خطوات الأنموذج والعلاقة بين المتغيرات والمعادلات الرياضية ونتائجها.
- وصف المتغيرات وكيفية توظيفها في الأنموذج.
- تبيان الحكم على العلاقات بين المتغيرات.
- تقديم الشكل النهائي للأنموذج.
- توضيح كيفية استخدام الأنموذج ضمن خطوات واضحة.

المرحلة الخامسة: صدق الأنموذج:

في هذه المرحلة تم تحكيم صلاحية الأنموذج من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين لبيان درجة إمكانية تطبيقه في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ تم عرضه على (١٠) محكمين وحصل على درجة عالية بتطبيق هذا الأنموذج؛ إذ أجازه ووافق عليه (٩) منهم. والملحق رقم (٤) يوضح أسماء محكمي الأنموذج.

المرحلة السادسة: تقديم الأنموذج:

تقديم الأنموذج بشكله النهائي العلمي بعد تصديقه من قبل المحكمين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وفقا لمراحلها وأسئلتها وتطبيق إجراءاتها وتحليل البيانات إحصائيا على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول ينص على: ما درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة القيادات التربوية (مديري التربية والتعليم، المساعدين والمساعدات للشؤون التعليمية، مديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام) لإدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم مرتبة تنازليا والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٤	رابعا: أسلوب الاسترضاء	٣,٦٠	٠,٨٠	١	متوسطة
٣	ثالثا: أسلوب التكامل	٣,٥٢	٠,٧٧	٢	متوسطة
٢	ثانيا: أسلوب الهيمنة	٣,٤٣	١,٢١	٣	متوسطة
١	أولا: أسلوب التجنب	٣,٣٦	١,٠٦	٤	متوسطة
٥	خامسا: أسلوب التسوية	٣,٣٢	١,١٦	٥	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن ممارسة الأساليب جاءت في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٠- ٣,٣٢) ، وجاء في الرتبة الأولى أسلوب الاسترضاء بمتوسط حسابي (٣,٦٠) ، وانحراف معياري (٠,٨٠) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الثانية جاء أسلوب التكامل بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وفي الرتبة الثالثة جاء أسلوب الهيمنة بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,٢١) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الرابعة أسلوب التجنب بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٠٦)، وبدرجة

متوسطة، وجاء في الرتبة الخامسة أسلوب التسوية بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,١٦)، وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

١- أسلوب الاسترضاء:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية للفقرات التي تضمنها أسلوب الاسترضاء، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب الاسترضاء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٢	أرضي الأطراف المشاركة في الصراع لإبقاء روح التعاون بينهم.	٣,٩٤	١,٠١	١	مرتفعة
٢٢	أتراجع عن بعض القرارات التي سبق أن اتخذتها في إدارة الصراع إذا اكتشفت أنها كانت خاطئة.	٣,٩١	١,١٢	٢	مرتفعة
٣٠	أراعي مشاعر الأطراف المشاركة في الصراع لتشجيعها على مزيد من الإنجاز.	٣,٧٨	١,١٧	٣	مرتفعة
٤	أحافظ على علاقات جيدة مع جميع أطراف الصراع.	٣,٧١	١,١٣	٤	مرتفعة
١٣	أشدد على الموضوعات المتفق عليها أكثر من اهتمامي بمواطن الاختلاف.	٣,٦٦	٠,٨٠	٥	متوسطة
٣٨	أراعي مشاعر جميع أطراف الصراع سعيا لخفض حدة الصراع.	٣,٥٤	١,٢٢	٦	متوسطة
٣٩	أضحي برغباتي لمساعدة أطراف الصراع في الاستفادة من نتائجه.	٣,٥٣	١,١٦	٧	متوسطة
٢٣	استخدم ألفاظا مهذبة تساعد في ضبط النفس أثناء مواجهة السلوك الناتج عن تصاعد وتيرة الصراع.	٣,٣٣	١,١٠	٨	متوسطة
٥٠	أوائم قراراتي مع توجهات الأطراف المتصارعة لإتاحة فرص التعلم لهم.	٣,٣٠	١,٢٢	٩	متوسطة
٤٥	أتنازل عن مواقفي في الصراع لإنشاء درجة من الثقة في البيئة المنظمية.	٣,٢٨	١,١٦	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٦٠	٠,٨٠		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن درجة ممارسة القيادات التربوية لأسلوب الاسترضاء كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٨٠)،

وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٩٤- ٣,٢٨)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٢) التي تنص على" أرضي الأطراف المشاركة في الصراع لإبقاء روح التعاون بينهم"، بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٠١) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٢) التي تنص على " أتراجع عن بعض القرارات التي سبق أن اتخذتها في إدارة الصراع إذا اكتشفت أنها كانت خاطئة " بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٥٠) التي تنص على " أوائم قراراتي مع توجهات الأطراف المتصارعة لإتاحة فرص التعلم لهم" بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٢٢)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤٥) التي تنص على" أتنازل عن مواقفي في الصراع لإنشاء درجة من الثقة في البيئة المنظمية" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,١٦) وبدرجة متوسطة.

٢- أسلوب التكامل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التكامل في إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التكامل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٠	أسعى إلى إيجاد حلول متكاملة للصراع تستفيد منه الأطراف المشاركة فيه.	٣,٧٨	١,١٧	١	مرتفعة
٣	أحرص على الاستفادة من مقدرات جميع الأطراف المشاركة في الصراع لإدارته.	٣,٧٤	١,٠٤	٢	مرتفعة
٢	أشجع العمل في إدارة الصراع بروح الفريق المتعاون.	٣,٦٧	٠,٩٦	٣	متوسطة
٤	أركز في إدارة الصراع على فكرة "نكسب جميعا".	٣,٦٢	١,٢١	٤	متوسطة
١١	أشجع على تثبيت فكرة "أننا جميعا في قارب واحد" في مواقف الصراع.	٣,٥٤	١,٢٢	٥	متوسطة
٢١	أشرك جميع العاملين في وضع البرامج الكفيلة بإدارة الصراع في الإدارة التعليمية.	٣,٥٣	١,١٦	٦	متوسطة
٢٠	أحاور الأطراف المشاركة في مواقف الصراع للوصول إلى قرارات صائبة.	٣,٤٠	٠,٩٦	٧	متوسطة
٣٧	أتعاون مع أطراف الصراع لتغليب المصلحة العامة.	٣,٣٢	١,٢١	٨	متوسطة
٣٦	أقدر مواقف أطراف الصراع متفهما ما يطرحون من أفكار.	٣,٣١	١,٠٦	٩	متوسطة
٢٩	أتيح الفرصة للمشاركة الفعالة لأطراف الصراع بما يساعدهم في التخلص من مشاعرهم السلبية.	٣,٣٠	١,٠٦	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٥٢	٠,٧٧		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن درجة ممارسة القيادات التربوية لأسلوب التكامل كانت متوسطة؛ إذ بلغت المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٨- ٣,٣٠)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٠) التي تنص على "أسعى إلى إيجاد حلول متكاملة للصراع تستفيد منه الأطراف المشاركة فيه"، بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١٧) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٣) التي تنص على "أحرص على الاستفادة من مقدرات جميع الأطراف المشاركة في الصراع " بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٠٤) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣٦) التي تنص على "أقدر مواقف أطراف الصراع متفهما ما يطرحون من أفكار" بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٠٦) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢٩) التي تنص على" أتيح الفرصة للمشاركة الفعالة لأطراف الصراع بما يساعدهم في التخلص من مشاعرهم السلبية" بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٠٦) وبدرجة متوسطة.

٣- أسلوب الهيمنة (القوة):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب الهيمنة ، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب الهيمنة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٩	أتمسك بموقفي في إدارة الصراع في المسائل المهمة جدا للإدارة التعليمية.	٤,٠٧	٠,٩٧	١	مرتفعة
٩	أمارس ضغوطا على أطراف الصراع كي يتبنوا رأيي إذا كنت متأكدا من صوابه.	٣,٦٩	١,١٧	٢	مرتفعة
١٨	استخدم السلطة الإدارية النظامية في إدارة الصراع لتحقيق مصلحة المنظمة.	٣,٦٥	١,٢٣	٣	متوسطة
٣٥	أتدخل بقوة لإدارة الصراع في المواقف التي تحتاج لقرارات حاسمة في وقت محدد.	٣,٦٤	١,٢٤	٤	متوسطة
٤٣	استخدم فرض الرأي الوحيد إذا لم تتوفر أبدال إيجابية للإدارة في الموقف الصراعي.	٣,٢٧	١,٠٨	٥	متوسطة

٨	أولي مصلحة العمل الأولوية في إدارة الصراع إذ أقدمها على مصالح الأطراف المشاركة فيه.	٣,٢٤	١,٠٠	٦	متوسطة
٣٤	أتعامل بحزم مع من يحاول استغلال مواقف الصراع لمصالحه الخاصة.	٣,٢٣	٠,٩٦	٧	متوسطة
٢٨	أفرض رأيي في إدارة الصراع إذا لم تستطع الأطراف المشاركة معالجته بإيجابية.	٣,٢٠	٠,٩٠	٨	متوسطة
٢٧	أتمسك برأيي في مواقف الصراع لضمان التقدم في تحقيق أهداف الإدارة التعليمية.	٣,١٩	٠,٩٤	٩	متوسطة
٤٧	استند إلى الأنظمة والقوانين في إدارة الصراع دون مراعاة مشاعر الأطراف المشاركة فيه.	٣,١٦	٠,٨٨	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٤٣	١,٢١		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن درجة ممارسة القيادات التربوية لأسلوب الهيمنة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,٢١)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٧- ٣,١٦)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٩) التي تنص على" أتمسك بموقفي في إدارة الصراع في المسائل المهمة جدا للإدارة التعليمية"، بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٩٧) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٩) التي تنص على" أمارس ضغوطا على أطراف الصراع كي يتبنوا رأيي إذا كنت متأكدا من صوابه " بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (١,١٧) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٧) التي تنص على" أتمسك برأيي في مواقف الصراع لضمان التقدم في تحقيق أهداف الإدارة التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,١٩) وانحراف معياري (٠,٩٤) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤٧) التي تنص على" استند إلى الأنظمة والقوانين في إدارة الصراع دون مراعاة مشاعر الأطراف المشاركة فيه " بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (٠,٨٨) وبدرجة متوسطة.

٤- أسلوب التسوية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التسوية والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التسوية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٦	أسعى إلى تسوية الصراع إذا تعذرت إدارته بأساليب أخرى.	٣,٦٢	١,٠٦	١	متوسطة
٥	أقترح أرضية مشتركة للتعامل مع الصراع بهدف تسهيل الوصول إلى النتائج المأمولة	٣,٥٣	١,١٧	٢	متوسطة
١٤	أتبع أسلوب التفاوض القائم على تقديم تنازلات بين الأطراف المتصارعة لإدارته.	٣,٥٢	١,٠٣	٣	متوسطة
٤١	استعين بالخبراء لمعالجة مواقف الصراع الصعبة.	٣,٤٠	١,١٢	٤	متوسطة
١٥	استخدم أسلوب المرونة في الأخذ والعطاء في إدارة الصراع لتحقيق الأهداف المنظمية المشتركة.	٣,٢٤	١,٠٠	٥	متوسطة
٤٠	أبصر الأطراف المتصارعة بتكاليف الصراع	٣,٢٣	٠,٩٦	٦	متوسطة
٢٤	أقترح أفكارا متعددة تساعد في النهاية على تقريب وجهات نظر الأطراف المتصارعة.	٣,٢٠	٠,٩٠	٧	متوسطة
٤٩	أعمل على التوفيق بين آراء الأطراف المتصارعة التي تتسم مواقفها بقوى متقاربة.	٣,١٩	٠,٩٤	٨	متوسطة
٣١	أسعى لإيجاد حلول وسط في الموقف الصراعي لتسوية ما يتضمنه من مسائل معقدة.	٣,١٤	١,٠٣	٩	متوسطة
٢٥	أعمل على تسوية الصراع الذي يؤدي استمراره إلى نتائج سلبية على الإدارة التعليمية.	٣,١٢	١,١٢	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٣٢	١,١٦		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١١) أن درجة ممارسة القيادات التربوية لأسلوب التسوية حسب الفقرات المكونة له كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(٣,٣٢) وانحراف معياري (١,١٦)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٢- ٣,١٢)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٦) التي تنص على" أسعى إلى تسوية الصراع إذا تعذرت إدارته بأساليب أخرى "، بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٠٦) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٥) التي تنص على " أقترح أرضية مشتركة للتعامل مع الصراع بهدف تسهيل الوصول إلى النتائج المأمولة منه " بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (١,١٧) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣١) التي تنص على " أسعى لإيجاد حلول وسط في الموقف الصراعي لتسوية ما يتضمنه من

مسائل معقدة " بمتوسط حسابي (٣,١٤) وانحراف معياري (١,٠٣)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢٥) التي تنص على" أعمل على تسوية الصراع الذي يؤدي استمراره إلى نتائج سلبية على الإدارة التعليمية " بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة متوسطة.

٥- أسلوب التجنب:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لأسلوب التجنب بحسب الفقرات المكونة له، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة القيادات التربوية لفقرات أسلوب التجنب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٧	**لا أتدخل في الصراع عندما لا تستحق نتائجه الجهد المبذول فيه.**	٣,٧٢	١,٠٤	١	**مرتفعة**
٣٣	**أتجنب التدخل في إدارة الصراع لإتاحة الفرصة للأطراف المشاركة في إبراز مقدراتها.**	٣,٦٠	١,٣٩	٢	**متوسطة**
١٦	**أؤخر مناقشة موضوع الصراع مع الأطراف المشاركة فيه حتى أكون رؤية كاملة للموقف.**	٣,٥٩	١,١٠	٣	**متوسطة**
٤٦	**أتجاهل مشاعر التذمر الصادرة من العاملين أثناء مواقف الصراع إيمانا مني بأنه من وسائل معالجته.**	٣,٥٥	٠,٩٩	٤	**متوسطة**
١	**أتجنب التدخل في الصراع إذا توقعت أن تدخلي سيؤدي إلى صراعات أكبر .**	٣,٥٣	١,٢٧	٥	**متوسطة**
٣٢	**أسعى إلى تأجيل الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقضايا الصراعية لفتح قنوات تواصل فعالة بين الأطراف المتصارعة.**	٣,٥٢	١,٢٩	٦	**متوسطة**
٤٢	**أتجنب معالجة الصراعات بين العاملين لانشغالي بموضوعات أكثر أهمية.**	٣,٤٧	١,٢٥	٧	**متوسطة**
١٧	**أتجنب إدارة الصراعات الناشئة بين العاملين لإيماني بمقدرتهم على معالجتها.**	٣,٠١	١,٠٤	٨	**متوسطة**
٢٦	**أحرص على تخفيف حدة الصراعات عن طريق تجاهلها.**	٢,٨٨	١,٢٩	٩	**متوسطة**
٤٨	**استخدم كافة الإجراءات الممكنة لتجنب التدخل في إدارة صراعات نتائجها مجهولة.**	٢,٧٠	١,٣٠	١٠	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	٣,٣٦	١,١٦		**متوسطة**

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن درجة ممارسة القيادات التربوية لأسلوب التجنب كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,١٦)، وجاءت

فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٢- ٢,٧٠)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (٧) التي تنص على"لا أتدخل في الصراع عندما لا تستحق نتائجه الجهد المبذول فيه"، بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,٠٤) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٣٣) التي تنص على "أتجنب التدخل في إدارة الصراع لإتاحة الفرصة للأطراف المشاركة في إبراز مقدراتها " بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (١,٣٩) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (٢٦) التي تنص على" أحرص على تخفيف حدة الصراعات عن طريق تجاهلها" بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وانحراف معياري (١,٢٩) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤٨) التي تنص على" استخدم كافة الإجراءات الممكنة لتجنب التدخل في إدارة صراعات نتائجها مجهولة " بمتوسط حسابي (٢,٧٠) وانحراف معياري (١,٣٠) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني ينص على: ما درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام أساليب إدارة الصراع التي يمارسها القادة في إدارات التربية والتعليم في تحقيق الإبداع المنظمي وفق المجالات المحددة له(الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات، الحفاظ على الاتجاه ومواصلته، الأصالة). والجدول رقم (١٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم(١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٤	التفاصيل	٣,٨٠	٠,٧٨	١	مرتفعة
٣	الأصالة	٣,٧٩	٠,٩٦	٢	مرتفعة
٥	الحساسية للمشكلات	٣,٦٠	٠,٩٤	٣	متوسطة
٢	المرونة	٣,٥٣	٠,٧٨	٤	متوسطة
٦	الحفاظ على الاتجاه ومواصلته	٣,٥٣	٠,٨٠	٤	متوسطة
١	الطلاقة	٣,٥٢	٠,٨٣	٦	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٦٣	٠,٩٨		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في تحقيق الإبداع المنظمي كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٠- ٣,٥٣)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " التفاصيل " بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٧٨) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال "الأصالة" بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٦) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "المرونة" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٧٨) وبدرجة متوسطة، و مجال "الحفاظ على الاتجاه ومواصلته " بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٨٠) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

١- مجال التفاصيل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي لفقرات مجال التفاصيل، والجدول رقم(١٤) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال التفاصيل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٣٦	أساعد في تقديم إضافات إيجابية جديدة لمواقف الصراع.	٤,١٢	٠,٧٠	١	مرتفعة
١٣	أسهم في تحليل مضامين مواقف الصراع بعمق.	٣,٨٨	٠,٩٤	٢	مرتفعة
٢٩	أنمي المقدرة على إكمال المعلومات الناقصة في الموقف الصراعي بهدف الوصول إلى تصورات دقيقة له.	٣,٨٠	٠,٩٢	٣	مرتفعة
٤	أعمل على توظيف الخبرات السابقة في استخدامات جديدة لمواقف الصراع.	٣,٦٨	١,٠٥	٤	مرتفعة
١٤	أزيد من مقدرة إدخال تحسينات جديدة على أساليب إدارة مواقف الصراع.	٣,٦٧	١,٠٩	٥	متوسطة
٣٠	أنمي المقدرة على الوصف الدقيق لأبعاد مواقف الصراع.	٣,٦٥	١,١١	٦	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٨٠	٠,٧٨		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (١٤) أن درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي في مجال التفاصيل كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٠) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٧٨)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١٢- ٣,٦٥)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣٦) التي تنص على" أساعد في تقديم إضافات إيجابية جديدة لمواقف الصراع" بمتوسط حسابي (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٧٠) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٣) التي تنص على " أسهم في تحليل مضامين مواقف الصراع بعمق." بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٤) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٤) التي تنص على " أزيد من مقدرة إدخال تحسينات جديدة على أساليب إدارة مواقف الصراع" بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,٠٩) وبدرجة متوسطة ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣٠) التي تنص على" أنمي المقدرة على الوصف الدقيق لأبعاد المواقف الصراعية " بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,١١) وبدرجة متوسطة.

٢- مجال الأصالة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي لفقرات مجال الأصالة، والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال الأصالة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٢٤	أدعو إلى تجنب تعميم نتائج المواقف السابقة على مواقف لاحقة.	٣,٩٨	١,١٦	١	مرتفعة
٢٣	أساعد في إدراك المشكلات المتعلقة بالمواقف برؤى مختلفة عن الآخرين.	٣,٨٧	١,٢٥	٢	مرتفعة
١٢	أوجه الجهود نحو ربط الأشياء المتعارضة ذات العلاقة بالموقف الصراعية لفهم أفضل متجدد غير شائع.	٣,٨١	١,١٤	٣	مرتفعة
٣٣	أحفز على تقديم أبدال نادرة لمعالجة الصراع.	٣,٧٧	١,٠٦	٤	مرتفعة
١١	أحفز على إنتاج أفكار غير مألوفة في معالجة المواقف.	٣,٦٧	١,٠٧	٥	متوسطة

٣	أدعم إنجاز الأعمال بطريقة جديدة.	٣,٦٦	٠,٦٣	٦	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٧٩	٠,٩٦		مرتفعة

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي في مجال الأصالة كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٩) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٩٦)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٩٨- ٣,٦٦)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٤) التي تنص على" أدعو إلى تجنب تعميم نتائج المواقف السابقة على مواقف لاحقة"، بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (١,١٦) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٣) التي تنص على " أساعد في إدراك المشكلات المتعلقة بالمواقف برؤى مختلفة عن الآخرين." بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,٢٥) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١١) التي تنص على " أحفز على إنتاج أفكار غير مألوفة في معالجة المواقف " بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,٠٧) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣) التي تنص على" أدعم إنجاز الأعمال بطريقة جديدة " بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٦٣) وبدرجة متوسطة.

٣- مجال الحساسية للمشكلات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي لفقرات مجال الحساسية للمشكلات ، والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك.

جدول رقم(١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع في مجال الحساسية للمشكلات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٥	أثري المقدرة على فهم متفرد للعناصر الغامضة في الموقف الصراعي.	٣,٨٠	١,١١	١	مرتفعة
٢٧	أساعد في اكتشاف أشياء في موقف الصراع لم يصل إليها الآخرون.	٣,٧٧	١,٠٦	٢	مرتفعة

١٦	**أزيد من المقدرة على تصنيف المواقف الصراعية حسب أهميتها في أولوية الحلول.**	٣,٦٨	١,٠٧	٣	**مرتفعة**
٣٥	**أنمي المقدرة على مراقبة الثغرات في الأفكار الشائعة في الموقف الصراعي التي يُنظر إليها كمسلمات.**	٣,٥٦	٠,٦٣	٤	**متوسطة**
١٥	**أعمل على رفع المقدرة في تفتيت مشكلات الصراع المعقدة إلى جزئيات بسيطة مدركة.**	٣,٤٠	١,٠٤	٥	**متوسطة**
٢٨	**أسهم في تحديد أوجه القصور في إدارة الموقف.**	٣,٣٩	١,١٢	٦	**متوسطة**
الدرجة الكلية		٣,٦٠	٠,٩٤		**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (١٦) أن درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي في مجال الحساسية للمشكلات كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٠) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٩٤)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٠- ٣,٣٩)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٥) التي تنص على" أثري المقدرة على فهم متفرد للعناصر الغامضة في موقف الصراع"، بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,١١) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٧) التي تنص على " أساعد في اكتشاف أشياء في الموقف الصراعي لم يصل إليها الآخرون." بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (١,٠٦) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٥) التي تنص على " أعمل على رفع المقدرة في تفتيت مشكلات الصراع المعقدة إلى جزئيات بسيطة مدركة." بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٠٤)، وبدرجة متوسطة ، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (٢٨) التي تنص على" أسهم في تحديد أوجه القصور في إدارة الموقف" بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة متوسطة.

٤- مجال المرونة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال المرونة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٢	أدعم المقدرة على توليد أفكار متنوعة في المواقف الصراعية بما يخدم الإدارة التعليمية.	٣,٧٣	١,٢١	١	مرتفعة
٢٢	أساعد على عدم الجمود في مجال القناعات السابقة بتبني الآراء الأكثر صوابا.	٣,٦٧	١,١٣	٢	متوسطة
٩	أنمي المقدرة على توجيه مسار التفكير بما يتناسب مع متطلبات الموقف الصراعي.	٣,٥٧	١,١٦	٣	متوسطة
٣٢	أدعو إلى تجنب الرفض المباشر للأفكار المخالفة الصادرة من الآخرين في الإدارة التعليمية.	٣,٤٩	١,١٨	٤	متوسطة
٢١	أدفع لاستخدام أساليب متعددة في التعامل مع التحديات الناشئة عن مواقف الصراع في الإدارة التعليمية.	٣,٤٠	١,١٢	٥	متوسطة
١٠	أساعد في سرعة التكيف الإيجابي مع المستجدات الطارئة في المواقف الصراعية.	٣,٣٠	١,٠٠	٦	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٥٣	٠,٧٨		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي في مجال المرونة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٧٨)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٣- ٣,٣٠)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢) التي تنص على" أدعم المقدرة على توليد أفكار متنوعة في المواقف الصراعية بما يخدم الإدارة التعليمية."، بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (١,٢١) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٢) التي تنص على " أساعد على عدم الجمود في مجال القناعات السابقة بتبني الآراء الأكثر صوابا." بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٣) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢١) التي تنص على " أدفع لاستخدام أساليب متعددة في التعامل مع التحديات الناشئة عن مواقف الصراع في الإدارة التعليمية." بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,١٢)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١٠) التي تنص على" أساعد في سرعة التكيف الإيجابي مع المستجدات الطارئة في المواقف الصراعية " بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٠٠) وبدرجة متوسطة.

٥- مجال الحفاظ على الاتجاه ومواصلته:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي لفقرات المجال الحفاظ على الاتجاه ومواصلته، والجدول رقم (١٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع في فقرات مجال الحفاظ على الاتجاه ومواصلته مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٣٤	أدعم السعي إلى تحقيق نتائج الصراع بتخطي المشتتات المرافقة له.	٣,٦٢	١,١٦	١	متوسطة
١٨	أزيد المقدرة على متابعة سير الموقف الصراعي ذهنيا مع توضيح العلاقة بين عناصره.	٣,٦١	٠,٩٨	٢	متوسطة
١٧	أساعد في التركيز الذهني ضمن نفس السياق منذ بداية الموقف الصراعي إلى نهايته.	٣,٦٠	١,٠٣	٣	متوسطة
٢٥	أنمي المقدرة على استمرار التفكير لفترة زمنية طويلة حتى يتم إيجاد حلول جديدة للموقف الصراعي.	٣,٥٤	١,١٤	٤	متوسطة
٢٦	أزيد من المحافظة على إدارة الصراع بخطوات منطقية محددة.	٣,٥٠	١,٠٣	٥	متوسطة
٦	أنمي الإرادة للوصول إلى نتائج إيجابية في الموقف مهما كانت العوائق معقدة.	٣,٣٢	١,١٤	٦	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٥٣	٠,٨٠		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي في مجال الحفاظ على الاتجاه ومواصلته كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٨٠)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٢-٣,٣٢)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣٤) التي تنص على" أدعم السعي إلى تحقيق نتائج الصراع بتخطي المشتتات المرافقة له"، بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,١٦) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٨) التي تنص على " أزيد

المقدرة على متابعة سير الموقف الصراعي ذهنيا مع توضيح العلاقة بين عناصره." بمتوسط حسابي (٣,٦١) وانحراف معياري (٠,٩٨) بدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٦) التي تنص على " أزيد من المحافظة على إدارة الصراع بخطوات منطقية محددة" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٦) التي تنص على" أنمي الإرادة للوصول إلى نتائج إيجابية في الموقف مهما كانت العوائق معقدة " بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,١٤) وبدرجة متوسطة.

٦- مجال الطلاقة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي لفقرات مجال الطلاقة، والجدول رقم (١٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي في فقرات مجال الطلاقة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
٣١	**أساعد في سهولة تكوين تصورات لطرق معالجة المسائل المعقدة في المواقف الصراعية.**	**٣,٧٤**	**١,٠٤**	**١**	**مرتفعة**
٢٠	**أدعم المقدرة على إنتاج عدد كبير من التفسيرات لأفعال الأطراف المشاركة في المواقف الصراعية.**	**٣,٦٨**	**١,٠١**	**٢**	**مرتفعة**
٧	**أنمي سرعة التفكير في التعامل مع المواقف الصراعية في الإدارة التعليمية.**	**٣,٥٧**	**١,٢٤**	**٣**	**متوسطة**
١	**أساعد في توليد عدد كبير من الأفكار المتعلقة بالموقف في مدة زمنية قصيرة.**	**٣,٥٤**	**١,٣٢**	**٤**	**متوسطة**
١٩	**أنمي التعبير عن الآراء بما يناسب الموقف الصراعي.**	**٣,٤٠**	**١,٢٠**	**٥**	**متوسطة**
٨	**أتيح اكتشاف أكبر قدر من الأسباب التي أدت إلى حدوث أي صراعات في الإدارة التعليمية.**	**٣,٢١**	**١,١٢**	**٦**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**٣,٥٢**	**٠,٨٣**		**متوسطة**

يتبين من الجدول (١٩) أن درجة اسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم المحققة للإبداع المنظمي في مجال الطلاقة كانت متوسطة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٢) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٨٣)، وجاءت فقرات هذا المجال

في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٤- ٣,٢١)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣١) التي تنص على "أساعد في سهولة تكوين تصورات لطرق معالجة المسائل المعقدة في المواقف الصراعية" بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٠٤) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٠) التي تنص على " أدعم المقدرة على إنتاج عدد كبير من التفسيرات لأفعال الأطراف المشاركة في المواقف الصراعية." بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (١,٠١) وبدرجة مرتفعة ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (١٩) التي تنص على " أنمي التعبير عن الآراء بما يناسب الموقف الصراعي." بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٢٠)، وبدرجة متوسطة ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٨) التي تنص على" أتيح اكتشاف أكبر قدر من الأسباب التي أدت إلى حدوث أي صراعات في الإدارة التعليمية " بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

السؤال الثالث ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم تبعا لجنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

١- **تبعا لمتغير الجنس:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، وتم تطبيق اختبار (t-test) ويبين الجدول رقم (٢٠) ذلك.

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أساليب إدارة الصراع، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أولا: أسلوب التجنب التفادي)	ذكر	١٩٧	٣,٥٥	١,٢١	٣,٢٣	٠,٠٣
	أنثى	١٦٥	٣,٦٦	٠,٧٧		

ثانيا: أسلوب الهيمنة	ذكر	١٩٧	٣,٦٠	٠,٦٧	٠,٥١	٠,٤٢
	أنثى	١٦٥	٣,٦٥	٠,٧١		
ثالثا: أسلوب التكامل	ذكر	١٩٧	٣,٦٦	٠,٧٧	١,٥٤	٠,١٢
	أنثى	١٦٥	٣,٥٥	٠,٨٧		
رابعا: أسلوب الاسترضاء	ذكر	١٩٧	٣,٦٥	٠,٧٩	٢,٢٦-	٠,٠٢
	أنثى	١٦٥	٣,٧٤	٠,٨٠		
خامسا: أسلوب التسوية	ذكر	١٩٧	٣,٦٩	٠,٨٠	١,٨٩	٠,٠٦
	أنثى	١٦٥	٣,٥٤	٠,٧٨		

تشير النتائج في الجدول (٢٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (٠,٥٩)، وبمستوى دلالة (٠,٥٥) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع الأساليب "باستثناء أسلوب الاسترضاء(التساهل)"، إذ بلغت قيمة ت (-٢,٢٦)، وبمستوى دلالة بين (٠,٠٢)، حيث كان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي لهن، وكذلك في أسلوب التجنب إذ بلغت قيمة ت (٣,٢٣) وبمستوى دلالة بين (٠,٠٣) لصالح الإناث بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي لهن.

٢. متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، تبعا لمتغير الخبرة، ويوضح الجدول رقم (١٢) ذلك.

جدول رقم (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولا: أسلوب التجنب	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٢٦	٠,٨٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٣٠	٠,٧٩
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٣٤	٠,٨٧
	المجموع	٣٦٢	٣,٣٠	١,٠٦
ثانيا: أسلوب الهيمنة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٥٧	٠,٨٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٦٢	٠,٨٠
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٦٣	٠,٨٥
	المجموع	٣٦٢	٣,٦٢	١,٢١

ثالثا: أسلوب التكامل	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٦٩	٠,٧٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٦١	٠,٦٧
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٧٢	٠,٧١
	المجموع	٣٦٢	٣,٧٣	٠,٧٧
رابعا: أسلوب	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٥٦	٠,٨٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٦٩	٠,٧٩
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٧٣	٠,٨٠
	المجموع	٣٦٢	٣,٦٦	٠,٨٠
خامسا: أسلوب التسوية	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٥٠	٠,٧٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٥٤	٠,٧٥
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٥٢	٠,٨٦
	المجموع	٣٦٢	٣,٥٣	١,١٦
	المجموع	٣٦٢	٣,٦٢	٠,٧٠

يلاحظ من الجدول (٢١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع الخمسة تبعا لمتغير الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٢٢):

جدول رقم (٢٢)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أولا: أسلوب التجنب	بين المجموعات	٠,٠٦٥	٢	٠,٠٣٢	٠,٠٥	٠,٩٥
	داخل المجموعات	٢٣٣,٧٢٧	٣٥٩	٠,٦٥١		
	المجموع	٢٣٣,٧٩١	٣٦١			
ثانيا: أسلوب الهيمنة	بين المجموعات	٠,٥٠٩	٢	٠,٢٥٤	٠,٣٨	٠,٦٨
	داخل المجموعات	٢٣٩,٩٢٠	٣٥٩	٠,٦٦٨		
	المجموع	٢٤٠,٤٢٩	٣٦١			
ثالثا: أسلوب	بين المجموعات	٠,٤٧٨	٢	٠,٢٣٩	٠,٥١	٠,٦٠
	داخل المجموعات	١٦٩,٩٢٥	٣٥٩	٠,٤٧٣		

التكامل	المجموع	١٧٠,٤٠٣	٣٦١			
رابعا: أسلوب الاسترضاء	بين المجموعات	٠,٣٦٨	٢	٠,١٨٤	٠,٢٩	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٢٢٩,٤٦٨	٣٥٩	٠,٦٣٩		
	المجموع	٢٢٩,٨٣٧	٣٦١			
خامسا: أسلوب التسوية	بين المجموعات	٠,٠٠٩	٢	٠,٠٠٤	٠,٠١	٠,٩٩
	داخل المجموعات	٢١١,٥٣٧	٣٥٩	٠,٥٨٩		
	المجموع	٢١١,٥٤٦	٣٦١			
	المجموع	١٧٦,٩٧٤	٣٦١			

تشير النتـائج في الجـدول رقم (٢٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تطبيق وممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع الأساليب؛ إذ بلغت قيمة "ف" بين (٠,٥١ - ٠,٠١) وبمستوى دلالة بين (٠,٩٩ -٠,٦٠) حيث لم يكن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

٣- متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق وممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع ، وتم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول رقم (٢٣) ذلك.

جدول رقم(٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة إدارة الصراع، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أولا: أسلوب التجنب	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٦٨	٠,٨١	٠,٨١	٠,٤٢
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٦١	٠,٧٩		
ثانيا: أسلوب الهيمنة	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٧٦	٠,٨٢	١,١٩	٠,٢٤
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٦٥	٠,٨١		
ثالثا: أسلوب التكامل	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٨٢	٠,٧٠	٠,٥٤	٠,٥٩
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٧٨	٠,٦٥		
رابعا: أسلوب الاسترضاء	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٩٠	٠,٨١	٢,٠٣	٠,٠٤
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٧٢	٠,٧٦		

خامسا: أسلوب التسوية	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٧٤	٠,٧٤	٠,٦٣	٠,٥٣
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٦٨	٠,٨٢		
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٦٩	٠,٧٠		

تشير النتائج في جدول رقم (٢٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة في جميع الأساليب ما باستثناء أسلوب الاسترضاء؛ إذ بلغت قيمة ت (٢,٠٢٥)، وبمستوى دلالة بين (٠,٠٤)، حيث كان الفرق لصالح البكالوريوس بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي لهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α ≤ ٠,٠٥) لدرجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم تبعا لجنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي؟

١- تبعا لمتغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي، بتطبيق اختبار (t-test) ويبين الجدول رقم (٢٤) ذلك.

جدول رقم (٢٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاقة	ذكر	١٩٧	٣,٦٤	٠,٩٤	٢,٠٣	٠,٠٢
	أنثى	١٦٥	٣,٥٠	١,٠١		
المرونة	ذكر	١٩٧	٣,٦٩	٠,٩٩	١,٥٠	٠,١٤
	أنثى	١٦٥	٣,٥٣	٠,٩٨		
الأصالة	ذكر	١٩٧	٣,٧٩	٠,٩٤	٣,٦٢	٠,٠٠
	أنثى	١٦٥	٣,٨٨	٠,٩٨		

التفاصيل	ذكر	١٩٧	٣,٧٨	٠,٨٤	٠,٤٦	٠,٦٥
	أنثى	١٦٥	٣,٨٠	٠,٧٧		
الحساسية للمشكلات	ذكر	١٩٧	٣,٦٩	٠,٧٧	٢,٠٤	٠,٠٤
	أنثى	١٦٥	٣,٥١	٠,٧٩		
الحفاظ على الاتجاه ومواصلته	ذكر	١٩٧	٣,٦٠	٠,٨٤	١,٥٨	٠,١٢
	أنثى	١٦٥	٣,٥٨	٠,٨٠		
الدرجة الكلية	ذكر	١٩٧	٣,٨١	٠,٧٧	٠,٤٢	٠,٦٨
	أنثى	١٦٥	٣,٧٧	٠,٧٦		

تشير النتائج في الجدول رقم (٢٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠,٤٢)، وبمستوى دلالة (٠,٦٨) للدرجة الكلية، وكذلك في باقي المجالات، باستثناء مجال الطلاقة، ومجال الأصالة، ومجال الحساسية للمشكلات، إذ بلغت قيمة ت بين (٣,٦٢ - ٢,٠٣)، وبمستوى دلالة بين (٠,٠٠٠-٠,٠٢)؛ إذ كان الفرق لصالح الذكور في مجالي الطلاقة، والحساسية للمشكلات، ولصالح الإناث في مجال الأصالة بدليل ارتفاع المتوسطات الحسابية.

٢- متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع المحققة للإبداع المنظمي تبعا لمتغير الخبرة، ويظهر جدول رقم (٢٥) ذلك.

جدول رقم (٢٥)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٤٨	٠,٩٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٥٨	٠,٩٨
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٦٦	١,٠١
	المجموع	٣٦٢	٣,٦٢	٠,٨٣

المرونة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٥٨	٠,٩٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٥٩	٠,٩٨
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٦٣	١,٠٤
	المجموع	٣٦٢	٣,٦٠	٠,٧٨
الأصالة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٤,٠٠	٠,٩٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٨٠	٠,٩٨
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٧٥	٠,٩٧
	المجموع	٣٦٢	٣,٨٥	٠,٩٦
التفاصيل	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٨٨	٠,٧٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٩٠	٠,٨٣
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٤,١٤	٠,٧٦
	المجموع	٣٦٢	٣,٩٢	٠,٧٨
الحساسية للمشكلات	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٨٧	٠,٧٣
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٩٠	٠,٧٩
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٦٦	٠,٨١
	المجموع	٣٦٢	٣,٦٥	٠,٩٤
الحفاظ على الاتجاه ومواصلته	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٥٦	٠,٧٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٦٤	٠,٨٣
	سنوات فأكثر	٤٦	٣,٦٥	٠,٨٩
	المجموع	٣٦٢	٣,٥٥	٠,٨٠
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣,٧١	٠,٧٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٦٧	٣,٧٧	٠,٧٦
	١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٣,٨١	٠,٨١
	المجموع	٣٦٢	٣,٧٩	٠,٧٧

يلاحظ من الجدول (٢٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام تطبيق وممارسة القيادات التربوية لأساليب ادارة الصراع لتحقيق الابداع المنظمي تبعا لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، وجاء أصحاب فئة الخبرة (من ٥ الى أقل من ١٠ سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (أقل من ٥ سنوات) إذ بلغ (٣,٧٨)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (٢٦):

جدول رقم (٢٦)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة إسهام ممارسة لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي ، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	بين المجموعات	٠,٣٤٠	٢	٠,١٧٠	٠,١٧	٠,٨٤
	داخل المجموعات	٣٤٥,٥٥٠	٣٥٩	٠,٩٦٣		
	المجموع	٣٤٥,٨٩٠	٣٦١			
المرونة	بين المجموعات	٠,٠٠١	٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠	١,٠٠
	داخل المجموعات	٣٥٠,٢٢٠	٣٥٩	٠,٩٧٦		
	المجموع	٣٥٠,٢٢١	٣٦١			
الأصالة	بين المجموعات	١,٢٦٧	٢	٠,٦٣٤	٠,٦٧	٠,٥٢
	داخل المجموعات	٣٤١,٧٠٨	٣٥٩	٠,٩٥٢		
	المجموع	٣٤٢,٩٧٥	٣٦١			
التفاصيل	بين المجموعات	٠,٣٠١	٢	٠,١٥٠	٠,٢٣	٠,٧٩
	داخل المجموعات	٢٣٤,٤٩٥	٣٥٩	٠,٦٥٣		
	المجموع	٢٣٤,٧٩٦	٣٦١			
الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	٠,٤٦٤	٢	٠,٢٣٢	٠,٣٨	٠,٦٩
	داخل المجموعات	٢١٩,٩٤٦	٣٥٩	٠,٦١٣		
	المجموع	٢٢٠,٤١٠	٣٦١			
الحفاظ على الاتجاه ومواصلته	بين المجموعات	١,٠٨٨	٢	٠,٥٤٤	٠,٨٠	٠,٤٥
	داخل المجموعات	٢٤٤,٨٣٢	٣٥٩	٠,٦٨٢		
	المجموع	٢٤٥,٩٢٠	٣٦١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٥٧	٢	٠,٠٢٨	٠,٠٥	٠,٩٥
	داخل المجموعات	٢١١,٨٩٣	٣٥٩	٠,٥٩٠		
	المجموع	٢١١,٩٥٠	٣٦١			

تشير النتائج في الجدول رقم (٢٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) في درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في الإبداع المنظمي، تبعا لمتغير الخبرة استناداً إلى قيمة "ف" المحسوبة إذ بلغت (٠,٠٤٨) للدرجة الكلية، وبمستوى دلالة (٠,٩٥٣)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات، إذ بلغت قيمة "ف" بين (٠,٨٠- ٠,٠٠٠) وبمستوى دلالة بين (٠,٤٥-١,٠٠) حيث لم يكن هناك فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) .

٣- متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق المنظمي، وتم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول رقم (٢٧) ذلك.

جدول رقم (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاقة	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٥٩	٠,٩٧	١,٦٤	٠,١٠
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٤١	٠,٩٩		
المرونة	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٦٥	٠,٩٩	٠,٩١	٠,٣٧
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٥٥	٠,٩٨		
الأصالة	بكالوريوس	٢٤٥	٤,٠٤	٠,٩٣	٠,٥٠	٠,٦٢
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٩٩	١,٠٦		
التفاصيل	بكالوريوس	٢٤٥	٤,٠٩	٠,٧٣	٣,٤٤	٠,٠٠
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٧٨	٠,٩٢		
الحساسية للمشكلات	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٩٧	٠,٧٤	٢,٤٧	٠,٠١
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٧٦	٠,٨٥		
الحفاظ على الاتجاه ومواصلته	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٧٤	٠,٨١	٢,٨٧	*٠,٠٠
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٤٨	٠,٨٣		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٢٤٥	٣,٨٥	٠,٧٤	٢,١٢	٠,٠٣
	ما فوق البكالوريوس	١١٧	٣,٦٧	٠,٨١		

تشير النتائج في جدول رقم (٢٧) إلى وجود فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) في درجة إسهام تطبيق وممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير المؤهل العلمي استناداً إلى قيمة "ت" المحسوبة إذ بلغت

(٢,١٢٤)، وبمستوى دلالة (٠,٠٣٤) للدرجة الكلية، وكذلك في مجالات: التفاصيل، والحساسية للمشكلات، والحفاظ على الاتجاه ومواصلته؛ إذ بلغت قيمة "ت" بين (٣,٤٣٩ - ٢,٤٧٢)، وبمستوى دلالة بين (٠,٠٠١- ٠,٠١٤)، حيث كان الفرق لصالح البكالوريوس بدليل ارتفاع المتوسطات الحسابية لهم، و لم يوجد فروق في باقي المجالات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

السؤال الخامس ينص على: ما درجة أهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم، والجدول رقم (٢٨) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة أهمية ممارسة أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال (الأسلوب)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة أهمية الممارسة (المأمولة)
٤	رابعا: أسلوب الاسترضاء	٣,٨٤	٠,٨٠	١	مرتفعة
٣	ثالثا: أسلوب التكامل	٣,٨١	٠,٦٩	٢	مرتفعة
٢	ثانيا: أسلوب الهيمنة	٣,٧٢	٠,٨٢	٣	مرتفعة
٥	خامسا: أسلوب التسوية	٣,٧٢	٠,٧٧	٤	مرتفعة
١	أولا: أسلوب التجنب	٣,٦٥	٠,٨٠	٥	متوسطة

يلاحظ من جدول رقم (٢٨) أن درجة أهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب ادارة الصراع في إدارات التربية والتعليم جاءت في مجالات الأداة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٤- ٣,٦٥) والتي وجاء في الرتبة الأولى أسلوب الاسترضاء بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (٠,٨٠) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة

الثانية جاء أسلوب التكامل بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (٠,٦٩) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة أسلوب التسوية بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة أسلوب التجنب بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٨٠) وبدرجة متوسطة. ويبين الجدول ارتفاع ، كما يتضح أن الدرجة المأمولة ودرجة أهمية ممارسة وتطبيق أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم من وجهة نظر عينة الدراسة (القيادات التربوية العمل التربوي) رغم ارتفاع المتوسطات الحسابية لها في أغلب أساليب إدارة الصراع إلا أنه لم يصل المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في أي من هذه الأساليب القيمة أو الدرجة (٤).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس:

السؤال السادس ينص على: ما درجة أهمية إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم لتحقيق الإبداع المنظمي ، والجدول رقم (٢٩) يظهر ذلك:

جدول رقم (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة أهمية إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة أهمية إسهام ممارسة الأساليب في تحقيق الإبداع المنظمي
٣	الأصالة	٤,٠٢	٠,٩٧	١	مرتفعة
٤	التفاصيل	٣,٩٩	٠,٨١	٢	مرتفعة
٥	الحساسية للمشكلات	٣,٩١	٠,٧٨	٣	مرتفعة
٦	الحفاظ على الاتجاه ومواصلته	٣,٦٤	٠,٨٠	٤	متوسطة
٢	المرونة	٣,٦٢	٠,٩٨	٥	مرتفعة
١	الطلاقة	٣,٥٣	٠,٩٨	٦	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٧٩	٠,٧٧		مرتفعة

يلاحظ من جدول رقم(٢٩) أن درجة أهمية إسهام ممارسة قيادات إدارات التربية والتعليم لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٩) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٧٧)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٢- ٣,٥٣)، وجاء في الرتبة الأولى مجال الأصالة بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٩٧) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال التفاصيل بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨١) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة مجال المرونة بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال الطلاقة بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع:

السؤال السابع ينص على: ما الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

تحديد حجم المشكلة والإحاطة بجوانبها: لقد كشفت الدراسات السابقة التي تضمنتها الدراسة الحالية عن نتائج منها: وجود فجوة بين الواقع والمأمول في استخدام القادة في المؤسسات التربوية وغير التربوية لأساليب فعالة في إدارة الصراع؛ إذ كان التركيز على استخدام بعض الأساليب (كأسلوب التكامل وأسلوب القوة) دون غيرها، رغم اختلاف المواقف والظروف. إضافة إلى أن العديد من الدراسات والأدب التربوي أشارت لوجود فجوة بين نظرة المدارس الإدارية الحديثة للصراع وإدارته، وتأكيدها على أهمية استخدام القادة في المؤسسات التربوية لأساليب واستراتيجيات فعالة في إدارته؛ لتحقيق الآثار والنتائج الإيجابية التي كشفت عنها تلك الدراسات، وبين واقع إدارة الصراع، وما نتج عنه من آثار لم ترق إلى مستويات مأمولة.

كما توصلت الدراسة الحالية في جانبها الميداني في إجابتها إلى نتائج منها: أن القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تمارس أساليب إدارة الصراع بدرجة متوسطة، ويعد أسلوب التكامل الأكثر ممارسة، وكان بدرجة مرتفعة، أما بقية الأساليب فكانت بدرجات متوسطة، وتسهم ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم لتحقيق الإبداع المنظمي بدرجة متوسطة، بينما كانت إجابات عينة الدراسة والتي تضمنت عينة من مديري التربية والتعليم والمساعدين والمساعدات للشؤون التعليمية ومديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام- في جانب الأهمية والمأمول لإسهام تلك الأساليب

في تحقيق الإبداع المنظمي بدرجة مرتفعة. وهذا يدل على وجود فجوة في الدرجة بين واقع الممارسة والتطبيق، وأهميتها والدرجة المأمولة لها من وجهة نظر عينة الدراسة.

والأنموذج القيادي المقترح يؤمل أن يسهم في سد الفجوة بين الواقع والمأمول في استخدام القادة التربويين لأساليب واستراتيجيات إدارة الصراع بفعالية، وبما يحقق النتائج الإيجابية له، وبما يعود على إدارات التربية والتعليم وفرق العمل والأفراد فيها من إيجابيات خاصة في مجالات التعلم والفاعلية والإنجاز والإبداع.

الأسس النظرية للأنموذج: من الأسس النظرية التي يستند إليها الأنموذج:

١- حتمية حدوث الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ أنها منظمات تضم مجموعة من البشر يتباينون فيما بينهم في الخصائص والسمات والتطلعات والظروف والأحوال والمصالح والأدوار ومعايير الأداء...

٢- وجود الصراع في الإدارة التعليمية لا يعني بحال وجود خلل في الأساليب الإدارية المستخدمة، فالمهم هو استثمار مواقف الصراع – بعد ضبطه في مجال المستوى المقبول- لتحقيق الفائدة للمنظمة والأفراد فيها.

٣- تجاوزت القيادة في إدارات التربية والتعليم التركيز على مرحلة منع وقوع الصراع في هذه الإدارات بمستوياته المختلفة، وحتى مرحلة حله وإنهائه هدفا نهائيا لها في التعامل معه، إلى كيفية الاستفادة منه بما يخدم ويحقق أهدافها، وأهداف العاملين فيها، والمستفيدين منها. يؤكد ذلك ما تضمنه الأدب النظري وما كتب في مجال تطور الفكر الإداري في نظرته للصراع.

٤- للصراع نتائج إيجابية تعود على المنظمات التربوية(ومنها إدارات التربية والتعليم)؛ إذ يعد عاملا داعما للتغيير وتحقيق الإبداع المنظمي البناء، ومنفذا للتوترات الحبيسة، وووسيلة لتعزيز الفهم المتبادل للقيم والطموحات والثقافات المختلفة، كما يعمل على إضافة خبرات جديدة، وتوظيفه في لزيادة التماسك بين أفراد المنظمة.

٥- وللصراع نتائج وآثار سلبية؛ إذ قد يكون معول هدم وإعاقة للفرد والمنظمة، وسببا في تحويل الطاقات بعيدا عن أهداف الإدارة التعليمية، وإرباك العمل والضرر بالمعنويات، وقد يؤدي إلى نشوء المشاعر والعلاقات السيئة بين الأفراد والأقسام، وقد يؤدي إلى التعصب والفرقة بين العاملين في الإدارة.

٦- يتوقف تحقيق النتائج "الإيجابية أو السلبية" للصراع على عوامل من أهمها: الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في إدارته، طبيعة العناصر المشاركة فيه، شدة الاختلاف وتباين الأهداف والمصالح والتوجهات، مستوى الصراع ودرجة تأثيره، وتوافر النظرة الإيجابية

للصراع، الأسباب المؤدية للصراع وأساليب الكشف عنها، درجة فعالية قنوات الاتصال والحوار المتبعة، النمط الإداري أو القيادي المستخدم.

٧- النجاح في إدارة الصراع يتطلب استخدام الأسلوب المناسب لكل موقف والمشاركين فيه، ولا يوجد أسلوب واحد صالح لكل المواقف والحالات.

٨- تحقيق النتائج الإيجابية في إدارة الصراع يتطلب مهارات يمكن إكسابها للمديرين والقادة من خلال عمليات وبرامج التدريب والتطوير الإداري لهم.

المرحلة الثانية: تحديد أهداف الأنموذج: يسعى الأنموذج إلى تطوير مقدرات القادة التربويين ومهاراتهم في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي عن طريق:

- تعزيز النظرة الإيجابية للصراع، وإعدادهم للتعامل معه وإدارته.
- تنمية الكفاءة الذاتية للقادة بما يسهم في بناء علاقات أكثر إيجابية مع الآخرين.
- تطوير أساليب الكشف عن كوامن الجذور المسببة للصراع في إدارات التربية والتعليم.
- إكساب القادة مهارات ضبط الصراع ليكون في المستويات المقبولة التي يمكن معها ضمان تقدم إدارات التربية والتعليم في تحقيق أهدافها.
- تطوير استخدام أساليب إدارة الصراع بكفاءة في إدارات التربية والتعليم من خلال تحديد دقيق للمواقف التي يستخدم فيها كل أسلوب من هذه الأساليب بما يحقق الإبداع المنظمي فيها.
- إكساب القادة مهارات القيادة الفعالة (تحليل وتفسير وتقييم نتائج إدارة الصراع، والتغذية الراجعة) التي تمكنها من طرح الأبدال التي تساهم في رفع كفاءة الإدارة التعليمية الداخلية والخارجية.
- تعزيز مقدرات القادة في بناء قنوات حوار فعالة في إدارات التربية والتعليم.
- تنمية مقدرة القادة في إدارات التربية والتعليم على تحقيق التعلم والفاعلية فيها(للأفراد، ولفرق العمل، وللمنظمة ككل) من خلال إيجاد توازن بين أهداف المشاركين في الصراع وأهداف الإدارة التعليمية.

المرحلة الثالثة: وضع الأنموذج وكيفية عمله بالاعتماد على نتائج الدراسة: يتم تحديد كيفية إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم لتحقيق الإبداع المنظمي والفوائد الإيجابية لهذه الإدارات والأقسام التي تضمها وفرق العمل والأفراد العاملين فيها من خلال الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الشعور بالصراع وإدراكه: تعيش المنظمات التربوية مدخلات منظمية تتمثل في الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي والأدوار والمهام والموارد والمخصصات، ولديها

قيادة وأفراد بخصائص واتجاهات وأهداف وأدوار وتطلعات وأفكار متباينة، وتواجه المنظمة مواقف صراع حتمية تعيشها أو ستعيشها في أي لحظة يوجد فيها تفاعل بين أعضاء التنظيم فيما بينهم، أو مع تنظيمات أخرى.

وتتمثل الخطوة الأولى بشعور وإدراك القائد للصراع، وترتبط بهذه المرحلة ضرورة أن تتشكل لدى القائد النظرة الإيجابية للصراع والاستعداد الإدراكي والمهاري لإدارته بإبداع، والبداية تكون بتبني موقف إيجابي من الصراع، وتحديد التوقيت المناسب للتدخل، والهدوء وعدم الاستعجال، وتقبل النقد وإمكانية الخطأ.

الخطوة الثانية: تحديد مستوى الصراع ودرجة تأثيره المتوقعة على إدارة التربية والتعليم:

يرتبط مستوى الإنجاز في المؤسسات التربوية ومنها إدارات التربية والتعليم بمستوى الصراع؛ إذ يعد من أهم الأمور التي على القائد أن يتنبه لها ويحللها ويقيمها بدقة. وكلما كان الصراع في المستوى المقبول كلما أمكن تحقيق أهداف المنظمة بفعالية أكبر. وفي هذه المرحلة يتعين على القائد أن يحدد مستوى الصراع، وهذا يتطلب أن يمتلك القائد مهارات تمكنه من رفع مستوى الصراع إلى المستوى المقبول إذا كان في مستوى منخفض، أو خفضه إذا كان مرتفع. والتدخل لإدارته إذا كان في المستوى المقبول الذي يحقق آثارا ونتائج الصراع الإيجابية للإدارة التعليمية.

الخطوة الثالثة: قرار التدخل وإدارة الصراع: يتم في هذه المرحلة الانتقال من مرحلة تحديد مستوى الصراع وآثاره "الإيجابية والسلبية" إلى إدارته وتتضمن هذه المرحلة:

- الكشف عن أسباب الصراع، وعن الجذور المسببة له، وتصوير ورسم ذهني لما سيكون عليه الأمر، ووضع التصورات المستقبلية.
- تحديد طبيعة ومراحل نشوء وتشكل الصراع والظروف الداخلية والخارجية المرتبطة بإدارته.
- بناء قنوات اتصال وحوار فعال وتعزيزها وتتضمن: مهارات الإنصات الجيد، ومهارات الحديث المؤثر، والفكر والثقافة والتزام آداب الحوار والتأثير ، ومراعاة خصائص المشاركين في الموقف، والرسائل الواضحة والتركيز على كسب الأشخاص لا كسب المواقف، والإعداد الجيد.

الخطوة الرابعة: استخدام أساليب إدارة الصراع: تتضمن هذه المرحلة استخدام وممارسة أساليب إدارة الصراع بفعالية وفق متطلبات المواقف، وظروف وأحوال المشاركين فيه، ومقدرات القائد

وإمكاناتـه. وهذه الأساليب تتضمن: التجنب، والتسوية، والاسترضاء، والهيمنة أو القوة، والتعاون أو التكامل.

الخطوة الخامسة: عمليات تحديد وتحليل وتفسير وتقييم النتائج:

وتتضمن هذه الخطوة تحديد النتائج الإيجابية والإبداعية النافعة، وسبل تدعيمها وتعزيزها والاستفادة منها في المنظمة ولفرق العمل والأفراد، وتحديد النتائج السلبية وطرق معالجتها وطرح البدائل والأبدال الممكنة، ثم اتخاذ قرار بناء على ما تم التوصل إليه من معلومات وفق هذه المرحلة إما بتكرار تكرار المحاولة لتحقيق نتائج أفضل، إذا كانت المشكلة تتعلق باستخدام أساليب إدارة الصراع، أو بالتركيز على عمليات التغذية الراجعة والاستفادة من النتائج كمدخلات مفيدة للمنظمة، أو الاكتفاء بما تحقق من تطبيقات ونتائج وإنهاء عملية إدارة الصراع.

كيفية عمل الأنموذج:

من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، ؛ يمكن استخلاص مجموعة من الخطوات التي يتعين على القادة اتباعها لإدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم بما يحقق الإبداع المنظمي فيها، في ضوء الوعي التام من قبل القادة برؤية ورسالة وأهداف وهياكل تنظيمية لهذه الإدارات، ومتطلبات القيادة الفعالة ومهاراتها، وخصائص وأدوار ومهام القوى البشرية المشكلة لها، والموارد والإمكانات، والإيمان بحتمية وقوع الصراع الذي تفرضه طبيعة وخصائص وأساليب التفاعل والتواصل بين الأفراد والجماعات في هذه الإدارات.

أولا: الشعور بالصراع وإدراكه:

الإدراك المبكر للصراع بطريقة سديدة يعد الخطوة الأولى في طريق إدارة الصراع وتحقيق التغيير الإيجابي والإبداع المنظمي المنتظر منه، ويتكامل ذلك مع أهمية توفر تصور ونظرة إيجابية له. وإدراك الصراع يقود إلى نقل الصراع من الجوانب الكامنة غير المرئية إلى عالم العلن والإدراك، ويمثل نقطة مركزية ومرجعية يتم الانطلاق منها في إدارة الصراع، والرجوع إليها عند الحاجة والضرورة. ومما يساعد في إدراك الصراع بطريقة سديدة:

١- تعرف الحجم الحقيقي للصراع: فمهما كانت الأعراض بسيطة أو ثانوية، أو كبيرة ومؤثرة وخطيرة، لا بد من عدم الاستعجال في اتخاذ القرارات، والتركيز على عمليات الفحص والبحث الدقيق والتصنيف والدراسة للموقف كعناصر أساسية لإدراك الصراع ووضعه بحجمه الحقيقي.

٢- فتح قنوات تواصل فعال مع جميع المشاركين في الموقف الصراعي، والذين يرتبطون بشكل مباشر أو غير مباشر به، وكذلك الذين يتأثرون به أو يؤثرون فيه.

ويمكن إدراك الصراع من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما موضوع الصراع المراد التعامل معه؟

٢- من الأطراف المشاركة في الصراع؟(ما نوعه)؟

٣- ما نوعية المعلومات المتوفرة والأفكار المتبناة لهذه الأطراف عن موضوع الصراع؟

٤- أين تكمن بؤرة الصراع حسب وجهة نظر الأطراف المشاركة فيه؟

٥- ما مواطن القوة والضعف لدى الأطراف المشاركة في الموقف الصراعي؟

٦- ما نقاط الاتفاق لدى الأطراف المشاركة في الصراع؟

٧- ما طرق معالجة الصراع من وجهة نظر الأطراف المشاركة فيه؟

ولتحديد مستوى النظرة الإيجابية للصراع وإدارته، على القائد أن يحدد هل الأمور التالية متوافرة فيه أو غير متوافرة.

	متوافرة	غير متوافرة
١- تقبل إمكانية حدوث الصراع في أي وقت بالإدارة التعليمية	....	....
٢- التفاؤل بالوصول إلى نتائج إيجابية لإدارة مواقف الصراع	....	....
٣- تجنب إصدار أحكام مسبقة على الموقف والمشاركين فيه	....	....
٤- عدم تعميم التجارب السلبية السابقة على مواقف الصراع الحالية	....	....
٥- تشجيع النقد البناء والتحاور مع المشاركين في مواقف الصراع	....	....
٦- الإيمان بالمقدرة الذاتية في التأثير على الآخرين	....	....
٧- الوعي الإيجابي بالذات	....	....
٨- السعي لتنمية روح الفريق المتعاون في العمل	....	....

وعلى القائد تحديد درجة توافر المهارات والسمات التالية فيه لتحديد مستوى استعداده للتعامل مع الصراع :

	متوافرة	غير متوافرة
١- الضبط الذاتي للمشاعر والانفعالات	....	....
٢- المبادرة في العمل والإنجاز	....	....
٣- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن آرائهم	....	....
٤- الوعي بشبكة العلاقات بين الأطراف المشاركة في الصراع	....	....
٥- العدل في العمل والتعامل	....	....
٦- الشفافية في تناول موضوع الصراع	....	....
٧- الضبط الذاتي للمشاعر والانفعالات	....	....
٨- التعاطف الوجداني مع العاملين	....	....
٩- النظرة الشمولية للموقف الصراعي	....	....

ثانيا: تحديد مستوى الصراع ودرجة تأثيره المتوقعة على إدارة التربية والتعليم:

إن انخفاض مستوى الصراع أو انعدامه قد يؤدي إلى نتائج ضارة بالإدارة التعليمية، وقد يصاحبه انخفاض في مستوى الابتكار والتجديد فيها، وبالعكس عندما يرتفع مستوى الصراع فإنه يشغل العاملين عن إعطاء اهتمام كاف لعملهم، ويستنزف طاقاتهم على حساب العمل، وتنشأ بينهم الفرقة والتنافر والعدوان. ويساعد توافر الصراع في المستوى المرغوب والمقبول العاملين على تحقيق نتائج مفيدة للإدارة التعليمية ولهم، ويكون تأثير الصراع إيجابي في تحسين وتقدم مستوى الأداء، ويمكن أن يحدد القائد مستوى الصراع بالوقوف على خصائص التنظيم الذي يقوده وفق ما يلي:

أ- إذا كان مستوى الصراع منخفضا أو منعدما: فإن خصائص التنظيم يغلب عليها اللامبالاة والجمود وبطء التأقلم، وانخفاض مستوى الأفكار الجيدة والمتجددة، وغياب التحدي.

- ويتدخل القائد لرفع مستوى الصراع ليكون في المستوى المقبول من خلال:

١- تعزيز مناخات التنافس البناء بين العاملين.

٢- إيجاد نظام حوافز ومكافآت.

٣- تنظيم المسابقات الإدارية.

٤- ربط الإنجاز العام بالإنجاز الشخصي.

٥- اتباع الإدارة بالأهداف.

٦- تشجيع عمليات تدفق الأفكار والأعمال الأكثر إيجابية.

ب- إذا كان يرتفع مستوى الصراع عن المستوى الوظيفي فإنه يؤدي إلى عدم التعاون بين العاملين، وتعارض الأنشطة، والعشوائية في العمل، وتفشي الانفعالات والمشاعر السلبية في الإدارة، وترصد الأخطاء المعيقة للعمل، وظهور حالات العنف والعدوان.

- **ويتدخل القائد لتخفيض مستوى الصراع إلى المستوى المقبول من خلال:**

١- تدعيم العمل التعاوني بروح الفريق.

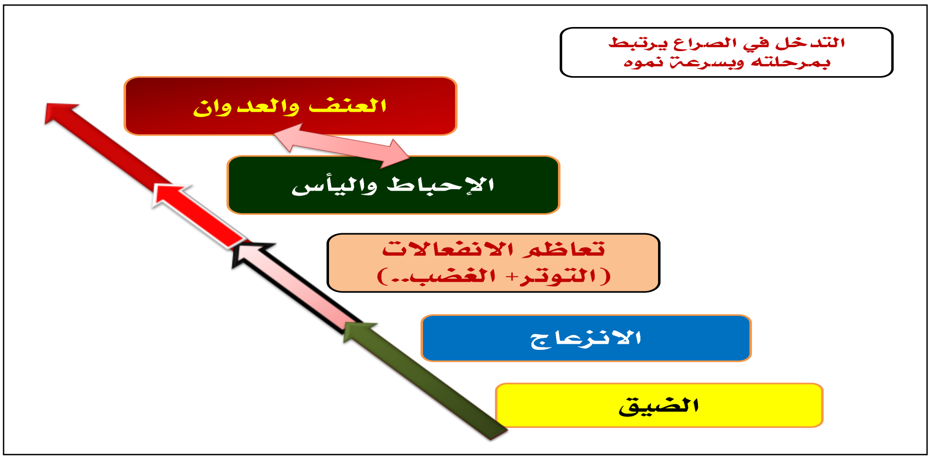
٢- وضع معايير دقيقة للأداء والثواب والعقاب.

٣- فتح قنوات اتصال فعالة بين العاملين، والمشاركة والتعليق والتوجيه الإيجابي.

٤- توزيع الأدوار والمهام بدقة. وتجنب التداخلات والازدواجية في العمل..

ج- إذا كان الصراع في المستوى المرغوب أو المقبول، فإن التنظيم يتسم بخصائص منها الحيوية، وتركيز الجهود في البحث عن حلول للمشكلات، وتحرك إيجابي نحو الهدف، وارتفاع مستوى تأقلم وتكيف العاملين ومقدراتهم الإنتاجية، وارتفاع مستوى صحتهم النفسية من خلال التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم إيجابيا.

- **إذا كان الصراع في المستوى المقبول** يتخذ القائد قرار التدخل بإدارة الصراع ويمثل الخطوة الثالثة في الأنموذج، وهنا لا بد للقائد أن يعي أن الصراع ينمو، وقد يتعاظم وضعه في ذوات الأشخاص والجماعات المتشاركة فيتحول من ضيق وانزعاج إلى توتر وغضب، وربما إذا لم يتم التدخل في إدارته تحول إلى إحباط ويأس وربما عنف وعدوان. والشكل رقم(٢٠) يوضح مراحل نمو الصراع في ذوات المشاركين فيه:



شكل رقم (٢١) مراحل نمو الانفعال والسلوك في موقف الصراع

ويتطلب في هذه المرحلة دراسة وتحديد آثار الموقف الصراعي الإيجابية والسلبية المتوقعة، ومقدار العائد، وتحديد الحاجات والأولويات وفق أهداف ورسالة المنظمة ومصلحتها، ثم مصالح المشاركين والمؤثرين والمتأثرين في الموقف الصراعي.(استشارة، لجنة فنية، أشخاص في المنظمة أو خارجها). فإن كانت الآثار السلبية مرتفعة وتؤدي إلى نتائج هدامة يقوم القائد باتباع أسلوب القوة أو الهيمنة لإنهاء الصراع. وإن كانت آثاره الإيجابية مرتفعة وتسهم في تحقيق التعلم والفاعلية للمنظمة وأفرادها، وفي المستوى المرغوب يتم الانتقال للخطوة التالية، ومن المهم أن يعمل القائد في هذه المرحلة أن يبقي مستوى الصراع في إدارة التربية والتعليم قبل اللون الأحمر وقبل الوصول العاملين إلى حالات الإحباط واليأس، والعنف والعدوان، وعندها عليه المبادرة في التدخل لخفض مستوى الصراع.

ثالثا: قرار التدخل وإدارة الصراع:

تمثل هذه الخطوة المرحلة الأكثر أهمية في الأنموذج، فمن خلالها يتم الوصول إلى الأسباب العميقة للصراع وتحديد طبيعته ومراحل نشأته والظروف الداخلية والخارجية المرتبطة بإدارته، واختيار الأساليب المناسبة لإدارة الصراع. وتتضمن هذه الخطوة ما يلي:

الكشف عن أسباب الصراع:

إن اختيار القائد الأسلوب الفعال لإدارة الصراع لا يتحقق إلا بعد الكشف عن الأسباب الحقيقية والعميقة للصراع. وإن لم يفعل فقد يسلك الصراع طريقا يسهم في إرباك عمل الإدارة التعليمية، وحتى يستطيع القائد تحديد أسباب الصراع والكشف عنها بدقة عليه أن يجيب عن الأسئلة التالية:

١- هل يتوافر لدى القائد الاستعداد الكافي والتصور الشمولي للصراعات التي يمكن أن تنشأ في الإدارة التعليمية؟

٢- ما الوصف الدقيق لموضوع الصراع الأساسي؟

٣- هل تم التأكد من صحة وموثوقية المعلومات التي تم جمعها ؟

٤- هل تم ترتيب الأحداث وفق تسلسلها الزمني؟

٥- هل لا زالت هناك جوانب مجهولة تتعلق بموقف الصراع؟

٦- هل تم الغوص في أعماق الموقف والبحث عن جذوره المسببة له وعدم الاكتفاء بالمظاهر والأعراض؟

٧- هل تم الوصول إلى المسبب الجوهري السليم للصراع؟

٨- هل تم تصميم تصور ذهني لما سيكون عليه الوضع المستقبلي لمعالجة الموقف الصراعي؟

ب- بناء قنوات الحوار الفعال وتعزيزها:

الحوار الفعال من المهارات التي ينبغي توفرها في كل قائد تربوي، وتزداد أهمية ممارسته ونشر ثقافته في المنظمات في مواقف الصراع، ويتم تحديد مقدرة القائد بناء وتعزيز حوار فعال مع الأطراف المشاركة في الصراع من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يستعد جيدا بوقت كاف قبل الدخول في حوارات مع الأطراف المتصارعة؟

٢- هل يراعي خصائص المشاركين في الموقف الصراعي؟

٣- هل يلتزم بآداب الحوار البناء؟

٤- هل يتابع حديث الآخرين دون مقاطعة مع تهيئة الفرصة له للتعبير عن فكرته؟

٥- هل ينصت بتفاعل لأحاديث الآخرين؟

٦- هل يحرص على إعداد أسئلة احترافية تكشف عن خفايا الأمور بطريقة غير مباشرة؟

٧- هل يستعمل الكلمات المقبولة البعيدة عن الرفض أو الإلزام والفرض؟

٨- هل يبعد عن اتهام نيات ومقاصد المشاركين في مواقف الصراع؟

٩- هل يستخدم مقدراته الذاتية لتجسيد محتوى الحديث أو معنى الفكرة التي يتناولها؟

١٠- هل ينوع في نبرات صوته للتعبير الدقيق عما يريده؟

١١- هل يتأكد من وصول رسالته للآخرين بالأسلوب الذي يوده؟

وبعد إتمام هذه الخطوة يتطلع لاختيار الأسلوب المناسب لإدارة الصراع ببدائله وأبداله.

رابعا: استخدام أساليب إدارة الصراع:

القائد الناجح هو من يحسن اختيار الاستراتيجية أو الأسلوب المناسب في إدارته لتحقيق ثمراته الإيجابية، ويتم في هذه الخطوة استخدام الأسلوب المناسب لموقف الصراع والجدول رقم (٣٠) يوضح المواقف المناسبة لاستخدام كل أسلوب:

جدول رقم (٣٠) يوضح المواقف المناسبة لاستخدام كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع

أسلوب الهيمنة (القوة)	**أسلوب التجنب**	**أسلوب التسوية**	**أسلوب الاسترضاء (التساهل)**	**أسلوب التكامل (التعاون)**
١- في حالات الحاجة للحسم وسرعة البت واتخاذ قرار سريع. ٢- في القضايا المهمة، وفي القضايا المتعلقة بمصلحة المنظمة والمتأكد من صواب الرأي فيها.. ٣- في حالات عدم رغبة أحد اطراف الصراع في الاستقلال، وعدم التعاون مع بقية الأطراف بهدف زيادة قوته، أو التخلص من التزاماته نحوهم. ٣- عندما يوجد تفاوت شديد في القيم بين أطراف الصراع	١- عندما يتبين وجود مشكلات أخرى ملازمة للقضايا المتصارع عليها، وأن هذه القضايا المتصارع عليها هي أعراض لمشكلات أخرى. ٢- في القضايا الثانوية، أو التي لا تستحق الوقت والجهد لمواجهة الصراع. ٣- في حالات السعي لتوفير فرصة لتهدئة الأعصاب واستعادة القدرة على الرؤية في إطـار أشمل. ٤- عندما تكون تكلفة الصراع تفوق العوائد المتحصلة من كسب الصراع. ٥- عندما يكون تجميع المعلومات المتعلقة بالمشكلة أهم من اتخاذ	١- عندما تكون الأهداف مهمة، إلا أنها لا تستحق الجهد أو التعويق المحتمل باستخدام أساليب أكثر تشددا. ٢-عندما يكون لدى المشاركين في الصراع التزام بأهداف مشتركة. ٣- للوصول إلى تسويات مؤقتة للمسائل المعقدة. ٤- للوصول إلى حلول عاجلة في حالات ضيق الوقت المتاح أو في ظل الظروف الصعبة. ٥- كأسلوب بديل في حالات عدم	١- عندما يتم اكتشاف أن الموقف الذي يتبناه القائد خاطئ؛ يستخدم هذا الأسلوب لإعطاء فرصة للتعلم، وإظهار الاعتدال، والتفكير الصائب. ٢- عندما تكون المسائل المطروحة ذات أهمية للآخرين أكثر مما هي للقائد، يستخدم هذا الأسلوب لإرضاء الآخرين والإبقاء على روح التعاون. ٣- التقليل من الخسائر عندما يتفوق الآخرون في موقف الصراع. ٤- في الحالة التي يكون التناسق والاستقرار ضروريين بوجه خاص. ٥- إتاحة الفرصة للعاملين والزملاء للتطور	١-عندما يتبين أن مصالح الأطراف المشاركة في الصراع مهمة بدرجة مرتفعة. ٢- عندما يراد التعليم والإفادة من الآخرين. ٣- عندما يستهدف معرفة مشاعر واتجاهات الأطراف الأخرى. ٤- إيجاد الالتزام بالوصول إلى إجماع حول المصالح . ٥- للتخلص من المشاعر السلبية التي نشأت من خلال الصراع. ٦- الحصول على مفاهيم عميقة للمسائل المختلفة من وجهات النظر المختلفة للآخرين. ٧- في القضايا والمواضيع الإستراتيجية ذات الصلة بالأهداف والسياسات

، يصعب معه الوصول إلى يرضي الجميع. ٤-عندما يكون تركيز بعض المشاركين في الصراع على الكسب المطلق لموقف الصراع. ٥- في مواجهة الأشخاص الذين يستغلون المواقف لمصالحهم الشخصية.	قرار فوري أو متسرع في الصراع. ٦- إذا كان باستطاعة الآخرين معالجة الصراع بطرق أكثر فاعلية. ٧- عندما لا يكون الأمر ذا أهمية، أو أن هناك قضايا أكثر أهمية. ٨- عندما يفقد الأمل في تحقيق الهدف أو المصلحة.	المقدرة على استخدام أساليب أخرى.	من خلال تعلمهم من أخطائهم. ٦- إنشاء درجة من الثقة في البيئة المنظمية .	والخطط طويلة الأجل. ٨- عندما يكون الموضوع جوهرياً ولا أحد لدية استعداد للتنازل عنه. ٩- عندما يكون المشاركون في الصراع بنفس المقدرة من القوة. ١٠في المسائل المعقدة التي تحتاج إلى تعاون.

وبعد استخدام أساليب إدارة الصراع يتم تحديد ورصد النتائج وهي الخطوة التالية.

خامسا: عمليات تحديد وتحليل وتفسير وتقييم النتائج:

تحدد نتائج إدارة الصراع، فإما أن تكون إيجابية وإبداعية نافعة لإدارة التربية والتعليم والأفراد والجماعات، فتدعم وتنمى وتطور، أو تكون سلبية وضارة فيتم التعامل معها ومعالجة جوانب القصور. وفي الحالتين لابد من القيام بعمليات تحليل وتفسير وتقييم النتائج وإيجاد وابتكار البدائل والإبداع. وعلى القادة في هذه الخطوة الإجابة عن الأسئلة التالية والمتعلقة بنتائج إدارة الصراع:

١- هل ساهمت في تحقيق نتائج تخدم إدارة التربية والتعليم؟ والعاملين فيها؟

٢- هل ساعدت على توليد أفكار وأعمال جديدة نافعة لإدارة التربية والتعليم؟

٣- هل تضمنت تنمية المقدرة على تغيير التفكير وتنويعه لدى المشاركين في موقف الصراع ؟

٤- هل أدت إلى اكتشاف المشاركين فيه لأشياء لم يصل إليها الآخرون؟

٥- هل حفزت على إنتاج أفكار غير مألوفة في معالجة المواقف؟

٦- هل ساهمت في تنمية المقدرة على إكمال المعلومات الناقصة في الموقف الصراعي بهدف الوصول إلى تصورات دقيقة له لدى الأطراف المشاركة في الموقف الصراعي؟

٧- هل دعمت المقدرة على تخطي المشتتات المرافقة لتحقيق النتائج الإيجابية في إدارة الصراع؟

٨- هل تم تحديد جوانب القصور بهدف معالجتها؟

٩-هل يحتاج إلى تكرار محاولة استخدام أساليب إدارة الصراع لتحقيق نتائج أفضل؟

١٠- هل تم القيام بعمليات التغذية الراجعة للاستفادة من نتائج إدارة الصراع كمدخلات جديدة في إدارة صراعات مستقبلية.

المرحلة الخامسة: صدق الأنموذج:

في هذه المرحلة تم تحكيم صلاحية الأنموذج من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين البالغ عددهم(١٠) محكمين لبيان درجة إمكانية تطبيقه في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وإبداء الملاحظات عليه من خلال استعراض:

- الخطوات والمراحل التي يمر فيها الأنموذج حسب ما تم عرضه في المرحلة الرابعة.

- ترتيبها تبعا للإجراءات التي يجب أن تتم فيها .

- شكل الأنموذج وحيويته.

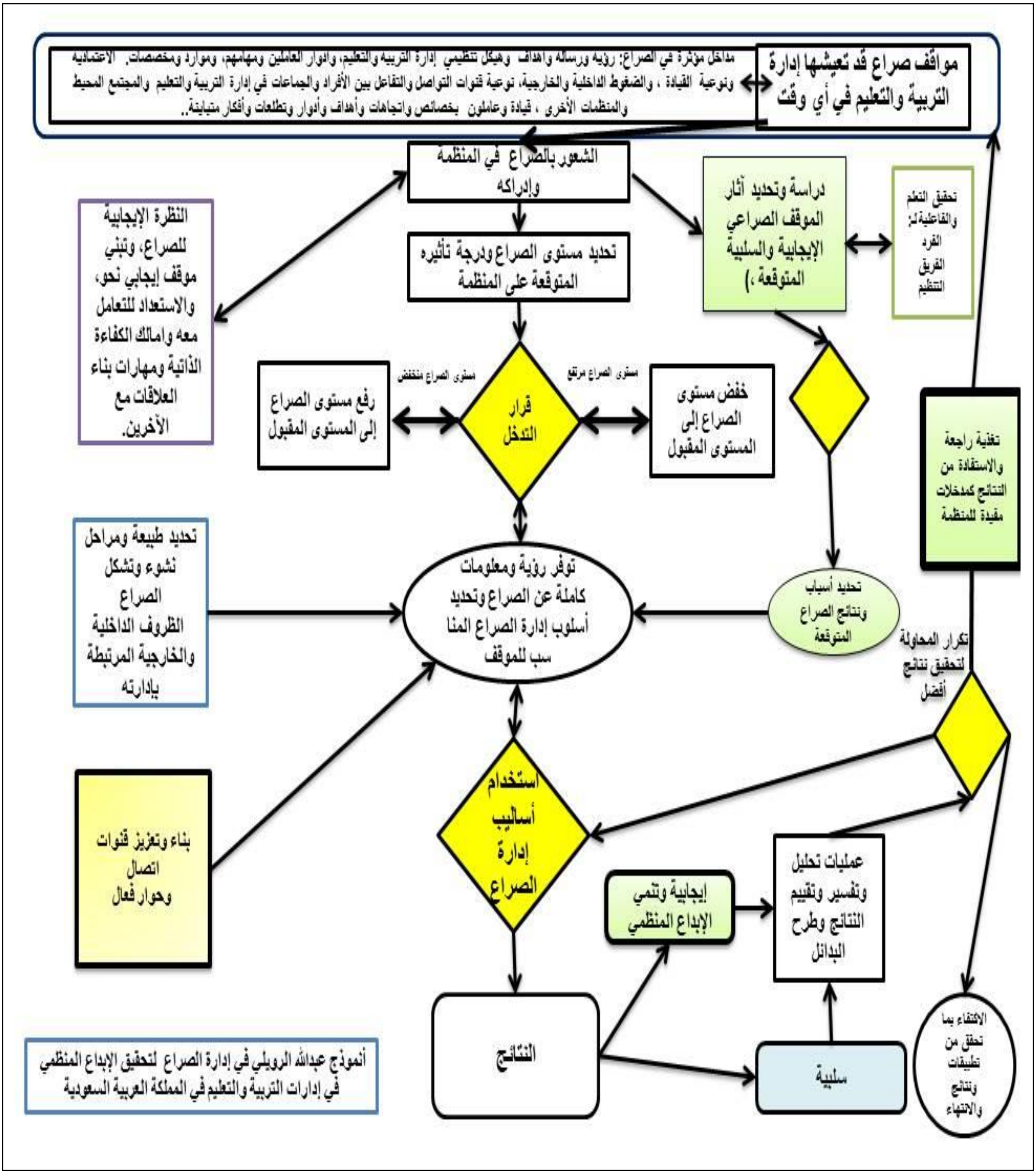
- الصيغ اللغوية والأخطاء الإملائية لكل لفظ.

المرحلة السادسة: تقديم الأنموذج: تقديم الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بشكله النهائي.

الشكل النهائي الأنموذج: الشكل في الصفحة التالية يوضح الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

شكل رقم(٢٢) يوضح أنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع

لتحقيق الإبداعي المنظمي في إدارات التربية والتعليم السعودية



الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها ، كما يعرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وفيما يأتي عرض لمناقشة النتائج لأسئلة الدراسة:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم؟

يتضح من خلال عرض النتائج أن درجة استخدام وممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم (مديري التربية والتعليم والمساعدين والمساعدات للشؤون التعليمية ومديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام) لأساليب إدارة الصراع كانت متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٦٠- ٣,٣٢) والموضح في الجدول رقم (٧)، وكان ترتيب ممارسة هذه الأساليب تنازليا: الاسترضاء، ثم التكامل، ثم الهيمنة، ثم التجنب ، وأخيرا التسوية. يشير ذلك إلى أن القيادات التربوية تولي العاملين معها الاهتمام الأكبر؛ إذ أن أسلوب الاسترضاء وكما هو مبين في أنموذج رحيم وأنموذج توماس وكيلمان يتضمن اهتماما أكبر بالعاملين وبناء العلاقات والتعاون معهم، والسعي لتلبية احتياجاتهم وإن كان ذلك على حساب الذات ومصالحها الخاصة. وإتباع هذا الأسلوب في حالات الصراع المناسبة قد يؤدي إلى وجود قيادة بنمط اجتماعي تسهم في تحقيق الإبداع؛ إذ أن دراسة جبرة (٢٠٠٦) توصلت في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الاجتماعية والإبداع. ويدعم ذلك أن الأسلوب الذي يأتي في الرتبة الثانية بحسب نتائج الإجابة عن السؤال الأول هو أسلوب التكامل والذي يركز على الاهتمام بالعاملين والعمل والإنتاج، والتعاون بين الأطراف المشاركة في الصراع، والسعي لإيجاد حلول متكاملة لموقف الصراع، كما يتيح فرص التعلم والتعليم وتبادل الخبرات، ويساعد في الوصول إلى إجماع حول المصالح. وقد يكون السبب في ممارسة القيادات التربوية لأسلوبي الاسترضاء والتكامل بدرجة أعلى من الأساليب الأخرى إلى أن عينة الدراسة يمثلون قيادات تربوية لها خبرة ودراية وممارسة، ومهارات في التعامل القيادي مع الصراع. وقد يكون للحرص على إعلاء الذات القيادية، وإبراز جوانبها الإيجابية لدى بعض القيادات، ونظرتها إلى أن القائد المميز هو الذي يمارس أساليب حسنة مع العاملين في إدارة الصراع كأسلوب الاسترضاء

وأسلوب التكامل دور في الحصول على هذه النتيجة. وقد يكون يعود السبب إلى النظرة القاصرة أو السلبية من قبل بعض القيادات لأساليب التجنب والنظر إليها على أنها أساليب لا يمارسها إلا القادة الذين لديهم نوع من الضعف أو نقص المهارة القيادية سببا في الوصول إلى هذه النتيجة. وقد يكون لتنوع مواقف الصراع ومستوياته واختلاف الأطراف المشاركين فيه دور في الوصول إلى نتائج الإجابة عن السؤال الأول، فلكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع حالات ومواقف يفضل ممارسته فيها. ويشار هنا إلى أن دراسة Simerly (1998) التي بينت ضرورة تحاشي اللجوء إلى حل واحد في حل الصراع، وإنما لابد أن يدرك المدير في موقف الصراع أنه لا يوجد حل واحد، وإنما هناك عدد من الحلول المقبولة، وفي هذا السياق فقد حدد سيزلاقي وولاس (١٩٩١)، و ويذرز وويزنسكي (٢٠١١) المواقف المناسبة لممارسة كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع.

وتتفق نتائج الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Johnson (1997) في أن المديرين يركزون اهتمامهم على مرؤوسيهم أكثر من اهتمامهم على ذواتهم. كما تتفق نتائج الإجابة عن السؤال الأول المتمثلة في أن التكامل يمارس بدرجة متوسطة مع نتائج دراسة غنيم (٢٠٠٥). ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات السلمي (٢٠٠٤)، والثبيتي (٢٠٠٥)، ودراسة مها الحازمي (٢٠٠٥)، ودراسة النملة(٢٠٠٧) والتي جاء فيها أسلوب التكامل بالرتبة الأولى.. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية في إجابتها عن السؤال الأول مع نتائج دراسة العصري (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن أكثر الأساليب إتباعا في إدارة الصراع من قبل رؤساء العمل هو أسلوب الإجبار وإنكار الصراع.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم؟

يتضح من خلال عرض نتائج الدراسة أن ممارسة واستخدام أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تسهم في تحقيق الإبداع المنظمي بدرجة كلية متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣) للدرجة الكلية، وجاء تحقيق مجالات الإبداع في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٨٠- ٣,٥٢) وجاء في الرتبة الأولى مجال التفاصيل الذي تحقق بدرجة مرتفعة وبلغ المتوسط الحسابي له (٣,٨٠)، وفي الرتبة الثانية مجال الأصالة الذي تحقق بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي له

(٣,٧٩)، وفي الرتبة الثالثة مجال الحساسية للمشكلات الذي تحقق بدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، ثم مجال المرونة والمحافظة على الاتجاه ومواصلته إذ أسهمت ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق هذين المجالين بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لهما (٣,٥٣)، وأخيرا مجال الطلاقة والذي تحقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي(٣,٥٢). وتشير هذه النتائج إلى أن أساليب إدارة الصراع الممارسة من قبل القيادات التربوية تسهم فعليا في تحقيق آثار ونتائج إيجابية؛ إذ أنها حققت الإبداع المنظمي بمجالاته المحددة في الدراسة، وإن كان هناك تفاوت في درجات تحقيق المجالات تراوحت بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة.

وقد تعود أسباب الحصول على درجة مرتفعة في إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق مجال التفاصيل إلى طبيعة هذا المجال وما يتضمنه من مهارات تعمل على إكمال أو توسيع البناء المعلوماتي للتعامل مع موقف الصراع بشكل أكثر تفصيلا، وتحليل مضامينه العميقة، وتوظيف الخبرات والمقدرات السابقة في التعامل معه بأساليب جديدة متجددة لإدارته، وتقديم إضافات وتحسينات جديدة للتعامل معه. وقد يكون لطبيعة بعض القادة دور في الاهتمام بهذا المجال والعمل على تحقيقه وتنميته في إداراتهم وخاصة أولئك الذين يركزون على دقائق الأمور والتفصيلات الدقيقة للمواقف.

ويفسر إسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق مجال الأصالة بدرجة مرتفعة إلى اهتمام القيادات التربوية على تنمية التفكير السليم لدى العاملين معهم من خلال تجنيبهم تعميم نتائج المواقف السابقة على مواقف لاحقة، ومساعدتهم في إدراك المشكلات المتعلقة بالمواقف برؤى مختلفة عن الآخرين، وعدم التبعية لهم، وتوجيه جهودهم نحو ربط الأشياء المتعارضة ذات العلاقة بالموقف الصراعية لفهم أفضل متجدد غير شائع، إضافة لتحفيزهم على تقديم أبدال نادرة لمعالجة الصراع. وكل المهارات السابقة تقع في لب مهام القيادة الساعية للتميز من خلال إكساب العاملين لتلك المهارات.

وقد تعود أسباب الحصول درجات مرتفعة في تحقيق مجالي التفاصيل والأصالة من خلال ممارسة اساليب إدارة الصراع أن القيادات هي العينة التي تجيب عن فقرات الاستبانة، وقد يكون لديها سعي لإبراز الجانب الإيجابي بشكل قد لا يجسده العمل الواقعي، وقد يكون لمفهوم الذات العالي والسعي لتكريسه لدى أفراد عينة الدراسة السبب في الوصول إلى هذه النتائج. وبالأخذ بكل ذلك فإن النتائج بشكل عام في هذا الجانب تشير إلى وجود ثغرات وفجوة بين ما يتطلع إليه وما يسعى إليه من تحقيق الإبداع المنظمي بكل مجالاته وبدرجات مرتفعة وفي كل المجالات، وما تم التوصل إليه والذي لا يتجاوز مستوى التحقيق الكلي للمتوسطات الحسابية لإجابات عينة

الدراسية الدرجة المتوسطة. وهذا يظهر بجلاء في مجالات: الحساسية للمشكلات، والمرونة، والطلاقة، والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته. وقد يكون لتوجه بعض القيادات التربوية في تركيز جهود العاملين معها لتبني وجهات النظر التي تؤمن بها تلك القيادات، وما تلتزم به من أنظمة، وما تتمسك به من أفكار وآراء، وحرص على تحقيق العمل وإنجازه، أكثر من التركيز على إتاحة مساحة للحرية، وفرص التعبير للعاملين، وإبداء آرائهم أسباب رئيسة في الوصول إلى هذه النتائج. وقد يكون لدى بعض القيادات رؤية قاصرة أو سلبية لما يمكن أن يحققه الصراع من نتائج وآثار إيجابية لإدارات التربية والتعليم والعاملين فيها. إن نتائج الإجابة عن السؤال الثاني تشير إلى أهمية تنمية وتطوير النظرة الإيجابية القيادات التربوية إلى الصراع، وتبصيرهم بسبل استثماره وتوظيفه بالطرق التي تخدم إدارات التربية والتعليم، ومن ثم تطوير مهاراتهم في ممارسة الأساليب الأكثر مناسبة وفعالية لمواقف الصراع المختلفة.

وتتفق نتائج الإجابة عن السؤال الثاني في الإسهام في تحقيق الإبداع بدرجة كلية متوسطة مع نتائج دراسة السلمي (٢٠١٢)، ودراسة نجوى مرضاح (٢٠٠٧)، و دراسة طويقات (٢٠٠٧). ولا تتفق نتائج الإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة الحالية والمتمثلة في أن الطلاقة جاءت في الرتبة بحسب تحقيقها مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٣) والتي جاءت الطلاقة في الرتبة الأولى ولعل اختلاف العينة في الدراستين يكون سببا رئيسا في هذا الاختلاف.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لدرجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم تبعا لجنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي؟

أ- متغير الجنس:

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) تبين ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة وممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم لأساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الجنس، باستثناء أسلوب الاسترضاء واسلوب التجنب؛ إذ كان الفرق لصالح الإناث.

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) في درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب التكامل والهيمنة والتسوية في إدارة الصراع تبعا لمتغير الجنس قد يعود إلى أن القيادات تمارس هذه الأساليب وفق الأحوال والمواقف التي تتناسب معها، خصوصا أن برامج الإعداد والتدريب للقيادات التربوية ذكورا وإناثا تكاد تكون متطابقة مما قد يؤدي إلى تضييق الفجوة والتباين في مهارات ممارسة هذه الأساليب.

ويمكن أن يرجع السبب في هذه النتيجة المتمثلة في وجود فروق في أسلوب الاسترضاء وأسلوب التجنب صالح الإناث إلى التركيز على الاهتمام بالآخرين على الاهتمام بالذات، والحرص على بناء علاقات إنسانية في مجال العمل، والسعي لتلبية احتياجات العاملين. وقد يكون السبب عائدا لطبيعة وخصائص الإناث في الميل إلى إرضاء العاملات معها للإبقاء على روح التعاون، والحرص على تحقيق الاستقرار في العمل، والسعي لإتاحة الفرصة للعاملات للتطور من خلال تعلمهن من أخطائهن، وإنشاء درجة من الثقة في البيئة المنظمية، وقد يعود السبب إلى أن الإناث أكثر تركيزا في الاهتمام بالجانب الإنساني، وبما يتناسب مع خصائص العاملات. وقد يعود السبب لطبيعة الذكور إذ أن بعضهم يرى أن في الاسترضاء تنازل، أو تراجع عن الموقف، أو فقدان جزء من هيبة ومكانة الشخصية.

وتتفق هذه النتيجة المتمثلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أسلوب الاسترضاء عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) مع نتائج دراسة المومني (٢٠٠٣). كما تتفق نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة اسلوب التكامل تعزى للجنس مع توصلت إليه دراسة فاطمة سفياني(٢٠٠٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القياديين والقياديات أسلوبي التعاون. وتختلف نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب عن نتائج دراسة Johnson (1997) التي توصلت إلى أن المديرات الإناث أكثر ارتباطًا باستراتيجية إدارة الصراع المسيطر، والمديرين الذكور أكثر ارتباطا باستراتيجية التجنب في إدارة الصراع.

ب- متغير الخبرة:

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test)، و تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) تم التوصل إلى النتائج التالية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم تبعا لمتغير الخبرة الإدارية.

قد يعود السبب في الحصول على هذه النتيجة إلى تركيز أفراد عينة الدراسة على الإجابات النظرية المثلى من وجهة نظرهم بعيدا عن الممارسة في الواقع الميداني، وقد يكون السبب في توجه العدد الأكبر من الإجابات إلى ممارسة أساليب معينة كأسلوب الاسترضاء وأسلوب التكامل في أغلب مواقف الصراع وإدارته. وتظهر هذه النتيجة الحاجة إلى تدعيم الخبرة الإدارية للقيادات التربوية ببرامج ودورات تدريبية ومواقف تمثيلية تركز على تنمية مهارات إدارة الصراع، وعدم الركون إلى التراكم المعلوماتي والخبرات السابقة فقط.

وتتناسق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فاطمة سفياني (٢٠٠٩).

ج- متغير المؤهل العلمي:

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test)، تم التوصل إلى النتائج التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم لأساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء أسلوب الاسترضاء؛ إذ كان الفرق لصالح حملة البكالوريوس.

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في درجة ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم لأساليب التكامل والهيمنة والتسوية والتجنب تبعا للمؤهل العلمي، إلى عدم وجود برامج تدريبية متخصصة في المساقات والأقسام في الجامعات ومعاهد التدريب تعنى بالصراع وإدارته وأساليبه إدارة الصراع، وقد يعود السبب إلى أن القيادات التربوية من حملة البكالوريوس تحرص على سد الفجوة بينها وبين القيادات التي تحمل مؤهلات أعلى من خلال التركيز على الالتحاق ببرامج ودورات قيادية متخصصة.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة المتمثلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح حملة البكالوريوس إلى أن لديهم اهتماما أكبر بالآخرين وحرصا على تحقيق طلباتهم، وتلبية احتياجاته . وقد يعود السبب إلى أنهم يسعون في إدارة الصراع لتحقيق المكاسب بأقل الخسائر الممكنة، وتعويض نقص معارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم باسترضاء الآخرين وكسبهم لتحقيق أهداف إدارة التربية والتعليم، والإبقاء على روح التعاون كفريق بين العاملين والسعي للاستقرار. وقد يكون

السبب في أن حملة المؤهل العلمي فوق البكالوريوس لديهم المقدرة الأفضل على ممارسة الأساليب الأخرى بفعالية أكبر.

وتختلف هذه النتيجة المتمثلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أسلوب الاسترضاء لصالح حملة البكالوريوس مع نتيجة دراسة فاطمة سفياني(٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أساليب إدارة الصراع تعزى لطبيعة المؤهل العلمي. وكذلك دراسة المومني (٢٠٠٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أسلوب التجنب تعزى للمؤهل العلمي لصالح المؤهل أقل من بكالوريوس. كما تختلف مع نتيجة دراسة الخالدي (٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في أسلوب التعاون وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وبكالوريوس. ولعل هذه النتائج تؤكد دور المؤهل العلمي في تنويع ممارسة أساليب إدارة الصراع لتحقيق الفعالية المطلوبة؛ إذ أن الميل إلى ممارسة أسلوب الاسترضاء أو أسلوب التجنب قد يؤدي في حالات معينة إلى التركيز على مصالح الأشخاص وتلبية حاجاتهم على حساب مصالح الإدارات التعليمية، كما أن الميل إلى ممارسة أسلوب التكامل مع المواقف التي يتناسب معها، قد يؤدي إلى نتائج إيجابية، بشرط عدم إهمال ممارسة أساليب إدارة الصراع الأخرى.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم تبعا لجنسهم وخبرتهم ومؤهلهم العلمي؟

أ- متغير الجنس:

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) تبين ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير الجنس في مجالي الحساسية للمشكلات والطلاقة لصالح الذكور. وفي مجال الأصالة لصالح الإناث.

وقد يعود السبب في وجود فروق بين الجنسين إلى أن الذكور أكثر ميلا إلى التحليل العميق المركز للأفكار والموضوعات في المواقف المختلفة، وإبراز خصائص الشخصية الإدارية والقيادية من خلال الفكر والسلوك والجرأة في التعامل بحسب المقومات التي يتمتعون بها، وهذا ما قد يؤدي إلى التركيز على مهارة الحساسية للمشكلات والطلاقة في التعامل مع العاملين. والإناث لديهن المقدرة على التنقل بين الموضوعات، وهذا يزيد من مقدرتهن كقيادات تربوية في تنمية مهارة الأصالة والتجديد لدى العاملات معهن.

ب- متغير الخبرة:

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test)، و تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) تم التوصل إلى النتائج التالية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم لتحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير الخبرة الإدارية.

وهذه النتيجة تعد نتيجة منطقية كاستجابة للنتيجة السابقة، فعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة أدى إلى عدم وجود فروق في درجة إسهامها في تحقيق الإبداع المنظمي. وهذا يؤكد على أهمية تدعيم الخبرة للقيادات التربوية ببرامج ودورات تدريبية متخصصة في مجال إدارة الصراع؛ لإدارته بفعالية، وتحقيق نتائجه الإيجابية.

ج- متغير المؤهل العلمي:

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test)، تم التوصل إلى النتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي تبعا لمتغير المؤهل العلمي في مجالات الحساسية للمشكلات، والحفاظ على الاتجاه ومواصلته لصالح حملة البكالوريوس.

قد يعود السبب في في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) إلى أن أفراد العينة من حملة البكالوريوس- الذين قد يكون لديهم معلومات ومهارات ومقدرات أقل من زملائهم الذين يحملون مؤهلات فوق البكالوريوس، وأقل تدريبا وكفاءة في التعامل مع المواقف الإدارية والتعاملية- لديهم سعي حثيث لإدارة الصراع والتعامل معه بتناول جزئياته وجوانبه الدقيقة، والجد في البحث عن المعلومة لمعالجة المشكلات، والاهتمام بتنمية مهارة الحساسية للمشكلات لديهم ولدى العاملين معهم؛ إذ أن لديهم حساسية بشكل أو بآخر نحو موقف الصراع بجزيئاته، فينمو لديهم الوعي بالأخطاء ونواحي النقص ويوجهون إليها، ليقوموا ومن يعمل معهم على سدها بالبحث والتأليف فيها. وفي ذات السياق قد يوجه أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس مقدراتهم وإمكاناتهم نحو التركيز لفترة من الزمن في موقف الصراع وما يرتبط به من مشكلات مشكلة وتجاوز كل المشتتات لإدارة الصراع وتحقيق الأهداف المرجوة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: ما درجة أهمية ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

يتضح من خلال عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٢٨) أن درجات أهمية ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم (مديري التربية والتعليم والمساعدين والمساعدات للشؤون التعليمية ومديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام) لأساليب إدارة الصراع (أسلوب الاسترضاء وأسلوب التكامل وأسلوب الهيمنة وأسلوب التسوية) كانت مرتفعة، بينما كانت درجة أهمية ممارسة أسلوب التجنب متوسطة. وجاء في الرتبة الأولى أسلوب الاسترضاء والذي كانت أهميته بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي فقراته (٣,٨٤)، ثم أسلوب التكامل في الرتبة الثانية والذي كانت أهمية ممارسته بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي فقراته (٣,٨١). وبمقارنة درجات أهمية ممارسة أساليب إدارة الصراع الموضحة في الجدول رقم (٢٨) مع درجات الممارسة الفعلية لأساليب إدارة الصراع بحسب إجابات عينة الدراسة يلاحظ وجود فجوة بين الأهمية والوضع المأمول والواقع أو الممارسة الفعلية لأساليب إدارة الصراع من قبل القيادات التربوية الموضحة في الجدول رقم (٧)، وبمقارنة القيم في الجدولين يلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لإجمالي فقرات أهمية ممارسة أساليب إدارة الصراع الخمسة أكبر من قيم المتوسطات الحسابية لإجمالي فقرات ممارسة أساليب إدارة الصراع، وهذا يؤكد أهمية العمل على تنمية وتطوير مهارات ومقدرات القيادات التربوية

في إدارة الصراع للانتقال بها من درجة الممارسة الفعلية لأساليب إدارة الصراع إلى درجة الأهمية والدرجة المأمولة لممارسة تلك الأساليب.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على: ما درجة أهمية إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

يتضح من خلال عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٢٩) أن درجة أهمية إسهام ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٩) للدرجة الكلية وانحراف معياري (٠,٧٣) وجاءت المجالات في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة. وبمقارنة قيم المتوسطات الحسابية لمجالات أهمية إسهام أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي الواردة في الجدول رقم(٢٩) بقيم المتوسطات الحسابية لإسهام ممارسة أساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي الواردة في الجدول رقم (١٣) يجد أن الأهمية مرتفعة في جميع المجالات الستة للإبداع المنظمي، وهذا يؤكد على وجود فجوة بين واقع إسهام ممارسة القيادات التربوية لأساليب إدارة الصراع في تحقيق الإبداع المنظمي وأهمية إسهامها في تحقيق الإبداع المنظمي، ويبرز ذلك حاجة تقديم تنمية وتطوير مهارات ومقدرات القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في ممارسة أساليب إدارة الصراع للإسهام في تحقيق الإبداع المنظمي فيها وفق ما يؤمل ويتطلع إليه.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال السابع:

ينص السؤال السادس على: ما الأنموذج القيادي المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؟

تمت الإجابة عن السؤال الثالث ضمن المرحلة الرابعة، بعد الإجابة عن السؤال الأول والثاني والخامس في المرحلة الثالثة التي تضمنت النتائج التي تم التوصل إليها في المرحلة الثالثة، والتي كشفت نتائجها عن ممارسة القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أساليب إدارة الصراع بدرجة كلية متوسطة، ويعد أسلوب التكامل الأكثر ممارسة، وكان بدرجة مرتفعة، أما أساليب: الاسترضاء، الهيمنة، التسوية التجنب، فكانت بدرجات متوسطة. وأسهمت ممارسة هذه الأساليب في إدارة الصراع من قبل أفراد عينة الدراسة التي تضمنت عينة

من مديري التربية والتعليم والمساعدين والمساعدات للشؤون التعليمية ومديري ومديرات الإدارات، ورؤساء ورئيسات الأقسام في تحقيق الإبداع المنظمي بدرجة كلية متوسطة، بينما كانت الإجابات في جانب الأهمية والمأمول لإسهام تلك الأساليب في تحقيق الإبداع المنظمي بدرجة كلية مرتفعة. وهذا يدل على وجود فجوة في الدرجة بين واقع الممارسة والتطبيق، وأهميتها والدرجة المأمولة لها من وجهة نظر عينة الدراسة، ووجود ثغرات بينهما.

وبعد الحصول على المعلومات اللازمة عن واقع ممارسة أساليب إدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم، وواقع إسهامها في تحقيق الإبداع المنظمي، والوصول إلى وجود ثغرات وفجوة بين هذا الواقع الممارسة والإسهام في هذا السياق، ودرجة الأهمية المتأملة والمتطلع إليها، تم تطوير أنموذج قيادي في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم، يؤدي إلى زيادة كفاءة ممارسة إدارة الصراع، وتحقيق نتائجه الإيجابية في ضوء خطوات علمية محددة وفق التالي:

١- استخدام الأنموذج كونه مقترحا جديداً يسعى إلى رسم خطوات تفصيلية عملية لممارسة واستخدام أساليب إدارة الصراع.

٢- يقوم الأنموذج على تحديد الأهداف بدقة بعد الشعور بالصراع وإدراكه، والسعي للوصول إلى المستوى المرغوب أو المقبول للصراع، وتحديد الاحتياجات والتي هي الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، وبناء عليه يتم تحليل موقف الصراع بالخطوات الموجودة داخل الأنموذج ليتم بعد ذلك اتخاذ قرار التدخل في الصراع، وإدارته بأساليب تسهم في تحقيق الإبداع المنظمي.

وهكذا يؤدي استعمال الأنموذج إلى إدارة الصراع بموضوعية وحسب أسلوب علمي بخطوات منتظمة. وقد تم بناء الأنموذج كالتالي:

- تم الاستعانة بالأدب النظري السابق المتعلق ببناء النماذج في مجال إدارة الصراع والقيادة والإبداع وتطويرها للاستفادة منها في تطوير الأنموذج.

- تم استخدام خطوات إدارة الصراع التي تتضمن: تحديد مستوى الصراع ودرجة تأثيره المتوقعة على إدارة التربية والتعليم، والكشف عن أسباب نشأته ووقوعه، وطرق بناء وتعزيز قنوات الحوار الفعال، وتحديد أساليب إدارة الصراع المناسبة للتعامل معه.

- تحديد طرق تقييم الأنموذج وفعاليته من خلال الخطوة الخامسة التي تضمنها الأنموذج: عمليات تحديد وتحليل وتفسير وتقييم النتائج وتدعيمها وتنميتها، ومن خلال التغذية الراجعة لنتائج تطبيق الأنموذج. ومن خلال تحكيمه من قبل مجموعة من الخبراء في مجال التربية.

يؤمل أن يقدم الأنموذج المقترح الذي استند في بنائه على أسس نظرية وعملية في عناصر القيادة والممارسات الإدارية، وإدارة الصراع والإبداع، المرتكز على فهم وتحليل وتشخيص الواقع. ويتطلب تطبيق الأنموذج اهتمام القيادات التربوية بعناصره وما احتواه من خطوات، والعمل على تجريبه في مجال التعامل مع الصراع في إداراتهم، وتشجيع العاملين معهم للاستفادة منه في استثمار الصراع وتحقيق نتائجه الإيجابية في تلك الإدارات.

التوصيات:

اعتماداً على نتائج هذه الدراسة التي أظهرت ثغرات شملت ممارسة أساليب إدارة الصراع، ودرجة إسهامها في تحقيق الإبداع المنظمي يوصي الباحث بتوصيات منها:

١- تبني وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وإدارات التربية والتعليم الأنموذج المقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي فيها.

٢- تطوير هذا الأنموذج من خلال التغذية الراجعة عن تطبيقه ودراسة درجة فعاليته.

٣- تكثيف الدورات التدريبية للقيادات التربوية في مجال إدارة الصراع وتنمية مهاراتهم في توظيفه لتحقيق النتائج الإيجابية المنتظرة منه.

٤- إضافة مادة دراسية ضمن المقررات في الجامعات والمدارس تعنى بمهارات وأساليب إدارة الصراع، وخصوصا في المجالات التي تسهم في بناء وإعداد القيادات التربوية.

٥- إدراج مهارة إدارة الصراع ضمن المهارات التي تدخل في تقييم الأداء الوظيفي للقيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨). **الإبداع قضاياه وتطبيقاته،** الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن ماجـه، محمد (١٩٩٩). **سنن ابن ماجه،** الرياض: دار السلام.

أبو غالي، عطاف و بسيسو، نادرة (٢٠٠٩)، التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية،** العدد(٢)، يونيو، ص ص: ٦١٤-٦٦٤.

ابن خلدون، عبدالرحمن. **مقدمة ابن خلدون،** تحقيق: حامد أحمد طاهر، القاهرة: دار الفجر للتراث، القاهرة، ٢٠٠٤.

إدريس، ثابت والمرسي، جمال الدين (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة،** القاهرة: الدار الجامعية.

الأصفهاني، الراغب. **مفردات الفاظ القرآن،** تحقيق صفوت عدنان داوودي، ط٢، دار القلم، دمشق، ١٩٩٧.

أهوجا، براميلا (٢٠١١). **مهارات التواصل كيف تحل الخلافات منهج فريد لإدارة الخلافات،** ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

إيفانز، سيبل وكوهين، شيري (٢٠٠١). **مفاتيح الغضب: كيف تفصل في النزاعات وتقوم بتهدئة الجميع،** ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

البخاري، محمد(د. ت). **صحيح البخاري،** عناية أبو صهيب الرومي، لبنان: بيت الأفكار الدولية.

بطاح، أحمد (٢٠٠٦). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية،** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بوبجوي، باربرا ومانيفل، برايندا (٢٠٠٩).**إدارة النزاع مع مرؤوسيك المباشرين،** ترجمة رزان إبراهيم، الرياض: مكتبة العبيكان.

الترمذي، محمد **جامع الترمذي**، بيت الأفكار الدولية، لبنان، (د . ت).

تشكيتس، درابي (٢٠٠٩). **النزاع الإيجابي تحويل النزاع إلى إبداع**، ترجمة معتز الجزائري، الرياض: مكتبة العبيكان.

تيرنر، جوناثان (١٩٩٩). **بناء النظرية في علم الاجتماع**، ترجمه محمد سعيد فرج، الإسكندرية: منشأة المعارف.

الثبيتي، خالد (٢٠٠٥)، **إدارة الصراع التنظيمي في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القياديين في تلك الإدارات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، السعودية.

الجارودي، ماجدة (٢٠١١). **قيادة التحويل في المنظمات مدخل إلى نظريات القيادة وبرنامج تدريبي**، الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

جبر، أحمد وعبد المحسن جودة (١٩٩٩). **السلوك الإنساني في المنظمات**، المنصورة، جمهورية مصر العربية.

جبرة، محمد (٢٠٠٦)، **الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري باستخدام نظرية الشبكة الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الجزيري، خيري (٢٠٠٢). **أساسيات السلوك الإنساني في التنظيم**، القاهرة: دار الثقافة العربية.

الجلاب، إحسان (٢٠١١). **إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جمعة ونوري(٢٠١١)، تأثير القيادة الإدارية الناجحة في تحقيق الإبداع الإداري :دراسة تطبيقية لآراء القيادات العليا في جامعة ديالى. **مجلة الاقتصاد والإدارة**، السنة (٣٤)، العدد (٩٠)،ص ص: ٢٩٩-٣١٩.

الجندي، عادل (١٩٩٨)، استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث عملية التطوير والتغيير التربوي داخل النظام المدرسي. **مجلة كلية التربية**، التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس (مصر)، العدد (٢٢)، الجزء(٢)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. ص ص: ١٨٩-٢٣٢.

جواد، شوقي (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال،** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جي، بيتر وهاوس، نورث (٢٠٠٦). **القيادة الإدارية النظرية والتطبيق،** ترجمة: صلاح بن معاذ المعيوف، الرياض: معهد الإدارة العامة.

الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٢).**تعليم التفكير،** الرياض: مكتبة الشقري .

الحازمي، مها (٢٠٠٥)، **استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتأثيرها على نتائج الصراع في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

حريم، حسين (٢٠١٠). **إدارة المنظمات: منظور كلي،** الطبعة الثانية، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حريم، حسين (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي: سلوك الافراد والجماعات في منظمات الأعمال،** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسان، حسن والعجمي، محمد (٢٠١٠). **الإدارة التربوية.** الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسين، محي الدين (١٩٨١). **القيم الخاصة للمبدعين.** القاهرة: دار المعارف.

حنبل، أحمد. **مسند أحمد بن حنبل،** بيت الأفكار الدولية، الرياض،٢٠٠٤.

حنورة، مصري (١٩٩٥). **الأساس النفسي الفعال : نموذج مقترح لدراسة الظاهرة الإبداعية،** دراسات وبحوث في علم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا.

الخالدي، أحمد (٢٠٠٨)، **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

خلف، حسني (٢٠١٠)، **علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ديري، زهير (٢٠١١). **السلوك التنظيمي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دواني، كمال (٢٠١٣). **القيادة التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرازي، محمد (١٩٩٧). **مختار الصحاح**، بيروت: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

رافل، لي (٢٠٠٨). **أكره الصراعات، ٧ خطوات لحل الخلافات مع أي شخص في حياتك**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

رفاعي، رجب (٢٠٠٩). **تحليل العلاقة بين العدالة التنظيمية ومستويات الصراع وأساليب إدارته(دراسة ميدانية)**، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.

روشكا، الكسندرو (١٩٩٧). **نمو الذكاء و الابداع عند الاطفال**، ترجمة غسان عبدالحي أبو فخر، بغداد: دار الكتب العالمية .

الرويلي، عبدالله (٢٠١٠). **استثمر صراعاتك في تنمية ذاتك**، الرياض: مكتبة الرشد.

الرويلي، عبدالله (٢٠٠٣)، **استراتيجيات مديري المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية في إدارة الصراع التنظيمي ودورها في تنمية المهارات الإبداعية لدى المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

زايد، أحمد (٢٠٠٦).**علم الاجتماع والنظريات الكلاسيكية والنقدية**، مصر: نهضة مصر للطباعة والنشر.

السامرائي، طارق (٢٠١٣). **اتجاهات جديدة للإدارات والقيادات التعليمية في رعاية الإبداع التربوي**، عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

السفياني، فاطمة (٢٠٠٩)، **الاتصال التنظيمي وعلاقته بأسلوب إدارة الصراع كما يدركها منسوبو إدارة التربية والتعليم للبنات بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السكارنة، بلال (٢٠١٠). **القيادة الإدارية الفعالة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السلمي، سعود (٢٠٠٤)، **إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة " دراسة ميدانية"**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

السلمي، فهد (٢٠١٢)، **القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جده**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل (٢٠٠٦). **صناعة القائد**، الكويت: مجموعة الإبداع.

السويدان، طارق والعدلوني، محمد (٢٠١٠). **مبادئ الإبداع، الكويت**: الإبداع الفكري.

السويدان، طارق والعدلوني، محمد (٢٠٠٣). **خماسية الولاء**، الكويت: الإبداع الخليجي.

سيزلاقي، أندرو وولاس، مارك (١٩٩١) . **السلوك التنظيمي والأداء**، ترجمة جعفر أبو القاسم، الرياض: معهد الإدارة العامة ،الإدارة العامة للبحوث.

الشرقاوي، مصطفى (د.ت).**علم الصحة النفسية**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

شقير، زينب (١٩٩٨). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

شلابي، زهير (٢٠١١). **الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة**، عمان: دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر.

الشماع، خليل وحمود، خضير (٢٠٠٩). **نظرية المنظمة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صديق، حسين (٢٠١١)، الاتجاهات النظرية التقليدية لدراسة التنظيمات الاجتماعية عرض- وتقويم. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٣+٤)،دمشق، ص ص:٣٢٣-٣٦١.

الطجم، عبدالله والسواط، طلق (٢٠١٢). السلوك التنظيمي المفاهيم النظريات التطبيقات، الطبعة الرابعة، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني (٢٠٠٦). **أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها: الإدارة بالإيمان**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني (٢٠٠١). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

طويقات، مشهور (٢٠٠٧)، **تطوير برنامج تدريبي في القيادة الإبداعية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عاقل، فاخر (١٩٨٣) .**الإبداع وتربيته**. بيروت: دار العلم للملايين .

عبدالباقي، صلاح الدين (٢٠٠١). **السلوك التنظيمي**، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، عبدالله (٢٠٠١). **علم الاجتماع السياسي**، لبنان: دار النهضة العربية.

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٩٧). **التفوق العقلي والابتكار**، القاهرة: دار النهضة المصرية.

عبدالواحد ، مؤمن (٢٠٠٨)، **الأساليب المتبعة في إدارة الصراع في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة من وجهة نظر المدراء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الوهاب، علي (١٩٩٨)، دور القائد في النزاع داخل المنظمة. **المجلة الدولية للعلوم الإدارية،** معهد التنمية الإدارية بدولة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (٢)، العدد (٤)، ص ص:٢٠٢-٢٢٠.

عبود، نجم (٢٠٠٣). **إدارة الابتكار المفاهيم والخصائص والتجارب الحديثة**. عمان: دار وائل للنشر.

العتيبي، طارق (٢٠٠٦)، **الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها ، دراسة مسحية لوجهات نظر ضباط المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

العتيبي، منيرة (٢٠٠٧)، **إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض " تصور مقترح ".** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العجمي، محمد (٢٠١٠). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، ط٢ ،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العدلوني، محمد والسويدان، طارق (٢٠٠٥). **القيادة في القرن الحادي والعشرين**، الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

عساف، عبد المعطي (١٩٩٥) . مقومات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة، **مجلة الإداري**، عُمان، السنة السابعة عشرة، العدد الثاني والستون، ص ص:٢٩-٥٤.

العصري، عبد الملك (٢٠٠٧)، أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي دراسة تطبيقية على وزارة التربية و التعليم في اليمن. **مجلة البحوث الإدارية**– أكاديمية السادات، السنة (٢٥)، العدد(١)، ص ص:١١٤-١١٩.

العطية، ماجدة (٢٠٠٣). **سلوك المنظمة، سلوك الفرد والجماعة**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العميان، محمود (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، الطبعة الخامسة ، عمان: دار وائل للنشر .

العواشز، عبدالله (٢٠١٠). **القيادة متكاملة الجودة**، الكويت: الإبداع الفكري.

عوض، محمد (١٩٩٤)، **قياس المهارات الإبداعية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عون، الزبير (٢٠١١)، **تحليل سيسولوجي للصراع للهيئات المحلية المنتخبة-دراسة حالة المجالس الشعبية المحلية المنتخبة بولاية الأغواط.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الغامدي(٢٠١٣)، **درجات الممارسة العملية والاحتياجات التدريبية للقيادة الإبداعية كما يتصورها القادة الأكاديميون في جامعة الباحة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

غنيم، أحمد (٢٠٠٥)، استراتيجيات إدارة الصراع بين المعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة. **مجلة جامعة طيبة**، العدد ٢، المدينة المنورة، ١-٧٩.

الفارابي، إسماعيل (١٩٩٩). **الصحاح**، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الفيروز آبادي ، مجد الدين (٢٠٠٤). **القاموس المحيط** ، بيروت: بيت الأفكار الدولية.

قاسيمي، ناصر(٢٠٠٥)، **الصراع التنظيمي و فعالية التسيير الإداري دراسة حالة الجماعات المحلية بولاية الجزائر**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، الجزائر.

القحطاني، سالم (٢٠٠٨). **القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العاملي**. الطبعة الثانية، الرياض.

القحطاني، سالم ويوسف، حلمي (٢٠٠١)، أسباب الصراعات التنظيمية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية**، مجلد (١٣)، ص ص ١٥٣-١٩٩.

قطيشات، ليلى (٢٠٠٤)، **الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القريوتي، محمد (٢٠١٢). **السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال**، ط ٦، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .

قنديل، علاء (٢٠١٠). **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار**، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

كارترايت، تالولا (٢٠٠٩). **إدارة الصراع بين الزملاء**، ترجمة سعيد الهاجري، الرياض: العبيكان للنشر.

الكبيسي، عامر (٢٠٠٥).**إدارة المعرفة وتطوير المنظمات**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

كريب، أيان (١٩٩٩). **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة محمد حسين غلوم ومحمد عصفور، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٤٤.

كلوك، كينث و سميث، جولد (٢٠٠٥) . **تسوية الصراعات في العمل، دليل كامل لكل شخص في العمل**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

كونينجهام، وليم وكورديرو، باولا (٢٠١٢). **القيادة التربوية القائمة على حل المشكلات،** ترجمة محمد طلبة، عمان: دار الفكر.

كنعان، نواف (٢٠٠٢). **القيادة الإدارية،** الطبعة الثانية، بيروت: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكيلاني، أنمار، والديراني، محمد (١٩٩٨)، النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق. **مجلة جامعة الملك سعود،** المجلد ١٠، العدد١،الرياض، ٦٥-٨٨.

اللوزي، موسى (٢٠١٠). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة،** ط ٤، عمان: دار وائل للنشر.

اللوح، أحمد (٢٠٠٨)، **الصراعات التنظيمية وانعكاساتها على الرضا الوظيفي دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الأزهر والإسلامية.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

ماكسويل، جون (٢٠٠٩). **٢١ قانونا لا يقبل الجدل في القيادة اتبعها وسوف يتبعك الناس،** ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

ماهر، أحمد (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات،** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

مرضاح، نجوى (٢٠٠٧)، **العلاقة ما بين سلوك القيادة والإبداع الإداري عند المرؤوسين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية(٢٠١١). استراتيجية تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية: الرؤية المستقبلية لإدارات التربية والتعليم

http://www.tatweer.edu.sa/Ar/SFV/Vision/Pages/DOF.aspx
(٢٠١٢/٧/١٩).

المعشر، زياد (٢٠٠٥)، الصراع التنظيمي: دراسة تطبيقية لاتجاهات المرؤوسين نحو أساليب إدارة الصراع في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن. **المجلة العربية الأردنية في إدارة الأعمال،** المجلد ١، العدد ٢، عمان: مطبعة الجامعة الأردنية، ٤٠-٦٤.

المغربي، كامل (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم،** عمان: دار الفكر.

ملائكة، عبد العزيز (٢٠٠٧). **تنمية مهارات القيادة الإدارية،** القاهرة: دار النوابغ للنشر والتوزيع.

المومني، واصل (٢٠٠٣)، **علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ميدين، تيصفيا وشافير، بيتر (٢٠٠٥). **تحديات القيادة للإدارة الفعالة،** ترجمة سلامة حسين، عمان: دار الفكر.

نعساني، عبدالمجيد (٢٠٠٨)، اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية السورية. **مجلة جامعة تشرين،** المجلد (٣٠)، العدد (١)،ص ص ٦٧-٨٨.

النملة، سليمان (٢٠٠٧)، **إدارة الصراع في المدارس الثانوية، تصور مقترح.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

نوفل، محمد (٢٠٠٩). **الإبداع الجاد: مفاهيم وتطبيقات،** عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

النيسابوري، مسلم. **صحيح مسلم** ، عناية: أبو صهيب الرومي، بيت الأفكار الدولية، الرياض، ١٩٩٨.

نيول، كلارنس (١٩٩٣). **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية،** ترجمة محمد خليل، وطه إلياس، الطبعة الثانية، عمان: دار مجدلاوي.

هانساكر، فيل وأليساندرا، توني (٢٠١٠). **الجديد في فن إدارة الناس مهارات التواصل بين الأفراد وخطوط إرشادية وأساليب يحتاجها كل مدير ليرشد فريقه ويوجهه ويحفز أفراده،** ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

هلال، محمد (٢٠٠٨).**مهارات إدارة الصراع،** الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

الهواري، سيد (٢٠١١). **ملامح مدير المستقبل**، الرياض: دار قرطبة.

ويذرز، بيل و ويزنسكي، جيري (٢٠١١). **حل الخلافات في العمل**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

المراجع الأجنبية:

Ciulla,J (2003).Ethics and Leadership Effectiveness, Antonakis.qxd, 302-327,**http://strandtheory.org/images/Ciulla_Ethics_and_Leadership_Effectiveness.pdf/ (**٢٠١٢/٧/١٩).

Cook, C; Hunsaker , P(2001). **Management Of Organizational Beharior** . Third Edition, New York: Mc Graw – Hillco , Inc. U.S.A.

Daft, R & Noe,R (2001). **Organizational Behavior**, Harcourt College Publishers.

Gray, J & strake, F(1988). **Organizational Behavior: Concepts and Applications**. 4th Ed, ohio Columbus: Merrill publishing Company.

Guilford, J(1986). **Creative taents: Their nature uses and development**, Buffal, New York: Bearly CIMITED.

Griffin, R & Moorhead, G (2007), **Organizational Behavior: Managing people And Organizations**, 8th Ed, Boston/New York: Houghton Mifflin Company.

Henkin , A & Cistone , P . & Dee , J(2000) . Conflict Managemenet Strategies of Principals in site – based managed. **Schools Journal of Educational Administration** .NO38(2), pp:142-157.

Johnson, E (1997). Power , Communicator Style And Conflict Management Styles: A Web Of Interpersonal Constructs For The School Principle, **International Journal Of Educational Reform**, 6 (1): (40 – 53).

Kimball, k(2004).**Organizational Conflict Management Styles and Employee Engagement**. Doctoral Dissertation, Loma Linda University.

Michael, A (2005). Conflict management and the prospective principal، " Academic Exchange Quarterly, June 22, 2005, Texas-Use.

http://www.thefreelibrary.com/ (٢٠١٢/٧/١٩).

Pondy L. (1980), "Organizational Conflict: Concepts and Models", **Administrative Science Quarterly**, Vol. 2, No(12).

Rahim, A (2002).Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. **The International Journal of Conflict Management**, No(3),p p:206-235.

Rahim, A(2001). **Managing Conflict in Organizations** . Third Edition. Westport . Greenwood Publishing Group , Inc .

Robbins, S (2001) ,**Organizational Behavior**. Ninth Edition, Prentice Hall International Inc, Upper Saddle River, New Jersey ,USA.

Schermerhorn , J; John R; Hunt, James G; & Osborn, Richard N(2000). **Organizational Behavior** . 7th Ed, New York : John Wile & Sons .U.S.A.

Schwahn, c & spady, W(1998). **Total leaders Arling ton American Association of School Administrator (AASA)".**

Simery , R (1998). Managing Conflict For Productive Results: Acritical Leadership Skill. **JNL Of Continuing Higher Education**, 46(2):2-11.

Tjosovold, D & Ding. D(2001). Conflict Management Training in China The Value of Cooperative Conflict Theory. **Jnl of Teaching in Intl Business** , 21 (2): 53 – 75.

Torrance, C(1993). **The nature of creativity as manifest in testing**. In R.J..Sternberg (Ed), The. Nature of Creativity (pp. 43-75). New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Welt, E (2000). Conflict Management Styles of Middle School Principals. **Dissertation Abstracts International**, Vol. 61, No.7, pp.1707-A.

Stanley,C.& Algert. N (2007): An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Heads in a Research University, **Innovative Higher Education**, Vol. 32 No pp.49-65.

الملاحق

ملحق (١) قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة مرتبة هجائيا حسب الرتبة العلمية

الاسم	جهة العمل
أ . د أنمار مصطفى الكيلاني	الجامعة الأردنية عمان: الأردن)
أ . د جمال سليمان عطية	جامعة طيبة (المدينة المنورة: السعودية)
أ . د حسن مصطفى عبدالمعطي	جامعة طيبة (المدينة المنورة: السعودية)
أ . د عبدالله سليمان إبراهيم	جامعة طيبة (المدينة المنورة: السعودية)
أ . د عمر أحمد الهمشري	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
أ . د هاني عبدالرحمن الطويل	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
أ . د يوسف قطامي	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
د . إبراهيم الشرع	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
د . جيهان مطر	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
د . زكريا محمد هيبة	جامعة طيبة (المدينة المنورة: السعودية)
د . صالح محمد الدوسري	جامعة شقراء (شقراء: السعودية)
د . عايض شاقي الأكلبي	جامعة شقراء (شقراء: السعودية)
د . عطاالله فاحس العنزي	جامعة الحدود الشمالية (عرعر: السعودية)
د . علي بن سعد الحربي	جامعة شقراء (شقراء: السعودية)
د . محمد أمين القضاة	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
د . محمد بن سعيد القحطاني	جامعة الملك فيصل (الأحساء: السعودية)
د . مظهر عطيات	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)

ملحق (٢) الاستبانة في صورتها النهائية

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التعليم العالي

الجامعة الأردنية

الدراسات العليا/كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة التربوية والأصول

استبانة دراسة بعنوان:

أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

إعداد الطالب:

عبدالله بن عواد الرويلي

العام الدراسي: ٢٠١٢/٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل: مدير(عام) التربيةوالتعليم...

أخي/أختي المساعد(ة) ....مدير(ة) الإدارة............./ رئيس(ة) قسم. ....:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى بناء أنموذج قيادي مقترح لإدارة الصراع في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، لتحقيق الإبداع المنظمي فيها، كمتطلب لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية.

أرجو التكرم بتخصيص جزء من وقت سعادتكم الثمين للإجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع علامة (**×**) في المكان الذي يمثل رأيكم لكل فقرة من فقرات الاستبانة، علما بأن الإجابة تتطلب وضع علامة (**×**) في خانة (أ) والتي تمثل درجة التطبيق والممارسة الفعلية لما تتضمنه كل فقرة، كما تتطلب وضع علامة (**×**) للفقرة ذاتها في خانة(ب) التي تمثل درجة الأهمية (الإجابة تتضمن وضع علامتين لكل فقرة)، والمثال التالي يوضح آلية الإجابة عن فقرات الاستبانة:

درجة التطبيق والممارسة الفعلية					الفقرة	درجة الأهمية				
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
		×			١- أشجع العاملين معي على اكتساب مهارات الحوار في مواقف الصراع المختلفة.	×				
			×		٢- أوظف خبراتي في التعامل مع الصراع ليكون في حدود المستوى المقبول بالإدارة التعليمية.		×			

وستعامل الإجابات بسرية تامة، وسوف تتم معالجتها بشكل جماعي، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شاكرا لكم حسن تعاونكم وكريم تجاوبكم على ما تبذلونه من جهد ووقت في تعبئة هذه الاستبانة سائلا العلي القدير دوام التوفيق والسداد لنا ولكم. **وتقبلوا وافر تقديري واحترامي،،**

الباحث: عبدالله بن عواد الرويلي

جوال رقم : ٠٥٠٦٣٨٠٣٣٠

أولا: المعلومات الأولية:

الاسم (اختياري):

أرجو التكرم بوضع علامة (×) في المكان المناسب:

١- مسمى العمل الحالي: مدير(عام)تربية وتعليم ☐

مساعد(ة) مدير(عام) تربية وتعليم ☐

مدير(ة) إدارة ☐ رئيس(ة) قسم ☐

٢- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

٣- المؤهل العلمي: ثانوية عـامة وما قبلهـــا ☐ بكالوريوس ☐

ما فوق البكالوريوس(دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) ☐

٤- الخبرة في العمل الحالي: من سنة إلى أقل من ٥ سنوات ☐

من ٥سنوات إلى أقل من ١٠سنوات ☐

١٠ سنوات فأكثر ☐

ثانيا: محاور الدراسة:

- **إلى أي درجة تطبق وتمارس الأساليب التالية في إدارتك لمواقف الصراع؟ وما درجة أهمية كل منها من وجهة نظرك؟**

أ- درجة التطبيق والممارسة الفعلية					الفقرة	ب- درجة الأهمية				
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
					١- أتجنب التدخل في الصراع إذا توقعت أن تدخلي سيؤدي إلى صراعات أكبر .					
					٢- أشجع العمل في إدارة الصراع بروح الفريق المتعاون.					
					٣- أحرص على الاستفادة من مقدرات جميع الأطراف المشاركة في الصراع لإدارته.					
					٤- أحافظ على علاقات جيدة مع جميع أطراف الصراع.					
					٥- أقترح أرضية مشتركة للتعامل مع الصراع بهدف تسهيل الوصول إلى النتائج المأمولة منه.					
					٦- أسعى إلى تسوية الصراع إذا تعذرت إدارته بأساليب أخرى.					
					٧- لا أتدخل في الصراع عندما لا تستحق نتائجه الجهد المبذول فيه.					
					٨- أولي مصلحة العمل الأولوية في إدارة الصراع إذ أقدمها على مصالح الأطراف المشاركة فيه.					
					٩- أمارس ضغوطا على أطراف الصراع كي يتبنوا رأيي إذا كنت متأكدا من صوابه.					
					١٠- أسعى إلى إيجاد حلول متكاملة للصراع تستفيد منه الأطراف المشاركة فيه.					
					١١- أشجع على تثبيت فكرة "أننا جميعا في قارب واحد" في مواقف الصراع.					
					١٢- أرضي الأطراف المشاركة في الصراع لإبقاء روح التعاون بينهم.					
					١٣- أشدد على الموضوعات المتفق عليها أكثر من اهتمامي بمواطن الاختلاف.					
					١٤- أتبع أسلوب التفاوض القائم على تقديم تنازلات بين الأطراف المتصارعة لإدارته.					
					١٥- استخدم أسلوب المرونة في الأخذ والعطاء في إدارة الصراع لتحقيق الأهداف المنظمية المشتركة.					
					١٦- أؤخر مناقشة موضوع الصراع مع الأطراف المشاركة فيه حتى أكون رؤية كاملة للموقف.					
					١٧- أتجنب إدارة الصراعات الناشئة بين العاملين لإيماني بمقدرتهم على معالجتها.					

أ- درجة التطبيق والممارسة الفعلية					الفقرة	ب- درجة الأهمية				
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
					١٨- استخدم السلطة الإدارية النظامية في إدارة الصراع لتحقيق مصلحة المنظمة.					
					١٩- أتمسك بموقفي في إدارة الصراع في المسائل المهمة جدا للإدارة التعليمية.					
					٢٠- أحاور الأطراف المشاركة في مواقف الصراع للوصول إلى قرارات صائبة.					
					٢١- أشرك جميع العاملين في وضع البرامج الكفيلة بإدارة الصراع في الإدارة التعليمية.					
					٢٢- أتراجع عن بعض القرارات التي سبق أن اتخذتها في إدارة الصراع إذا اكتشفت أنها كانت خاطئة.					
					٢٣- استخدم ألفاظا مهذبة تساعد في ضبط النفس أثناء مواجهة السلوك الناتج عن تصاعد وتيرة الصراع.					
					٢٤- أقترح أفكارا متعددة تساعد في النهاية على تقريب وجهات نظر الأطراف المتصارعة.					
					٢٥- أعمل على تسوية الصراع الذي يؤدي استمراره إلى نتائج سلبية على الإدارة التعليمية.					
					٢٦- أحرص على تخفيف حدة الصراعات عن طريق تجاهلها.					
					٢٧- أتمسك برأيي في مواقف الصراع لضمان التقدم في تحقيق أهداف الإدارة التعليمية.					
					٢٨- أفرض رأيي في إدارة الصراع إذا لم تستطع الأطراف المشاركة معالجته بإيجابية.					
					٢٩- أتيح الفرصة للمشاركة الفعالة لأطراف الصراع بما يساعدهم في التخلص من مشاعرهم السلبية.					
					٣٠- أراعي مشاعر الأطراف المشاركة في الصراع لتشجيعها على مزيد من الإنجاز.					
					٣١- أسعى لإيجاد حلول وسط في الموقف الصراعي لتسوية ما يتضمنه من مسائل معقدة.					
					٣٢- أسعى إلى تأجيل الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقضايا الصراعية لفتح قنوات تواصل فعالة بين الأطراف المتصارعة.					
					٣٣- أتجنب التدخل في إدارة الصراع لإتاحة الفرصة للأطراف المشاركة في إبراز مقدراتها.					

أ- درجة التطبيق والممارسة الفعلية					الفقرة	ب- درجة الأهمية				
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
					٣٤- أتعامل بحزم مع من يحاول استغلال مواقف الصراع لمصالحه الخاصة.					
					٣٥- أتدخل بقوة لإدارة الصراع في المواقف التي تحتاج لقرارات حاسمة في وقت محدد.					
					٣٦- أقدر مواقف أطراف الصراع متفهما ما يطرحون من أفكار.					
					٣٧- أتعاون مع أطراف الصراع لتغليب المصلحة العامة.					
					٣٨- أراعي مشاعر جميع أطراف الصراع سعيا لخفض حدة الصراع.					
					٣٩- أضحي برغباتي لمساعدة أطراف الصراع في الاستفادة من نتائجه.					
					٤٠- أبصر الأطراف المتصارعة بتكاليف الصراع على الجميع لترشيد وقت إدارته.					
					٤١- استعين بالخبراء لمعالجة مواقف الصراع الصعبة.					
					٤٢- أتجنب معالجة الصراعات بين العاملين لانشغالي بموضوعات أكثر أهمية.					
					٤٣- استخدم فرض الرأي الوحيد إذا لم تتوفر أبدال إيجابية للإدارة في الموقف الصراعي.					
					٤٤- أركز في إدارة الصراع على فكرة "نكسب جميعا".					
					٤٥- أتنازل عن مواقفي في الصراع لإنشاء درجة من الثقة في البيئة المنظمية.					
					٤٦- أتجاهل مشاعر التذمر الصادرة من العاملين أثناء مواقف الصراع إيمانا مني بأنه من وسائل معالجته.					
					٤٧- استند إلى الأنظمة والقوانين في إدارة الصراع دون مراعاة مشاعر الأطراف المشاركة فيه.					
					٤٨- استخدم كافة الإجراءات الممكنة لتجنب التدخل في إدارة صراعات نتائجها مجهولة.					
					٤٩- أعمل على التوفيق بين آراء الأطراف المتصارعة التي تتسم مواقفها بقوى متقاربة.					
					٥٠- أوائم قراراتي مع توجهات الأطراف المتصارعة لإتاحة فرص التعلم لهم.					

- ما إسهام تطبيقك لأساليب إدارة الصراع السابقة في تحقيق الإبداع المنظمي للأطراف المشاركة في الصراع والعاملين بإدارتك في كل فقرة من الفقرات التالية؟ وما درجة أهمية تحقيق ذلك؟

أ- درجة التطبيق والممارسة الفعلية					الفقرة	ب- درجة الأهمية				
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
					١- أساعد في توليد عدد كبير من الأفكار المتعلقة بالموقف في مدة زمنية قصيرة.					
					٢- أدعم المقدرة على توليد أفكار متنوعة في المواقف الصراعية بما يخدم الإدارة التعليمية.					
					٣- أدعم إنجاز الأعمال بطريقة جديدة.					
					٤- أعمل على توظيف الخبرات السابقة في استخدامات جديدة للمواقف الصراعية.					
					٥- أثري المقدرة على فهم متفرد للعناصر الغامضة في الموقف الصراعي.					
					٦- أنمي الإرادة للوصول إلى نتائج إيجابية في الموقف مهما كانت العوائق معقدة.					
					٧- أنمي سرعة التفكير في التعامل مع المواقف الصراعية في الإدارة التعليمية.					
					٨- أتيح اكتشاف أكبر قدر من الأسباب التي أدت إلى حدوث أي صراعات في الإدارة التعليمية.					
					٩- أنمي المقدرة على توجيه مسار التفكير بما يتناسب مع متطلبات الموقف الصراعي.					
					١٠- أساعد في سرعة التكيف الإيجابي مع المستجدات الطارئة في المواقف الصراعية.					
					١١- أحفز على إنتاج أفكار غير مألوفة في معالجة المواقف.					
					١٢- أوجه الجهود نحو ربط الأشياء المتعارضة ذات العلاقة بالموقف الصراعية لفهم أفضل متجدد غير شائع.					
					١٣- أسهم في تحليل مضامين المواقف الصراعية بعمق.					
					١٤- أزيد من مقدرة إدخال تحسينات جديدة على أساليب إدارة المواقف الصراعية.					
					١٥- أعمل على رفع المقدرة في تفتيت مشكلات الصراع المعقدة إلى جزئيات بسيطة مدركة.					
					١٦- أزيد من المقدرة على تصنيف المواقف الصراعية حسب أهميتها في أولوية الحلول.					
					١٧- أساعد في التركيز الذهني ضمن نفس السياق منذ بداية الموقف الصراعي إلى نهايته.					

أ- درجة التطبيق والممارسة الفعلية					الفقرة	ب- درجة الأهمية				
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
					١٨- أزيد المقدرة على متابعة سير الموقف الصراعي ذهنيا مع توضيح العلاقة بين عناصره.					
					١٩- أنمي التعبير عن الآراء بما يناسب الموقف الصراعي.					
					٢٠- أدعم المقدرة على إنتاج عدد كبير من التفسيرات لأفعال الأطراف المشاركة في المواقف الصراعية.					
					٢١- أدفع لاستخدام أساليب متعددة في التعامل مع التحديات الناشئة عن مواقف الصراع في الإدارة التعليمية.					
					٢٢- أساعد على عدم الجمود في مجال القناعات السابقة بتبني الآراء الأكثر صوابا.					
					٢٣- أساعد في إدراك المشكلات المتعلقة بالمواقف برؤى مختلفة عن الآخرين.					
					٢٤- أدعو إلى تجنب تعميم نتائج المواقف السابقة على مواقف لاحقة.					
					٢٥- أنمي المقدرة على استمرار التفكير لفترة زمنية طويلة حتى يتم إيجاد حلول جديدة للموقف الصراعي.					
					٢٦- أزيد من المحافظة على إدارة الصراع بخطوات منطقية محددة.					
					٢٧- أساعد في اكتشاف أشياء في الموقف الصراعي لم يصل إليها الآخرون.					
					٢٨- أسهم في تحديد أوجه القصور في إدارة الموقف الصراعي					
					٢٩- أنمي المقدرة على إكمال المعلومات الناقصة في الموقف الصراعي بهدف الوصول إلى تصورات دقيقة له.					
					٣٠- أنمي المقدرة على الوصف الدقيق لأبعاد المواقف					
					٣١- أساعد في سهولة تكوين تصورات لطرق معالجة المسائل المعقدة في المواقف الصراعية.					
					٣٢- أدعو إلى تجنب الرفض المباشر للأفكار المخالفة الصادرة من الآخرين في الإدارة التعليمية.					
					٣٣- أحفز على تقديم أبدال نادرة لمعالجة الصراع.					
					٣٤- أدعم السعي إلى تحقيق نتائج الصراع بتخطي المشتتات المرافقة له.					
					٣٥- أنمي المقدرة على مراقبة الثغرات في الأفكار الشائعة في الموقف الصراعي التي يُنظر إليها كمسلمات.					
					٣٦- أساعد في تقديم إضافات إيجابية جديدة للمواقف الصراعية.					

ملحق(٣) المكاتبات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
٢٦٩
وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
الإدارة العامة للعلاقات الجامعية
إدارة شؤون الجامعات

وفوق كل ذي علم عليم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

" رسالة هاتفية "

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن **الموقر**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛؛؛

أشير إلى خطابكم رقم ٢٥٠٤ وتاريخ ٢٦ / ٣ /١٤٣٤هـ بشأن الطلب المقدم من الطالب/ عبدالله عواد حسن الرويلي لدراسة تخصص (الإدارة التربوية) لمرحلة الدكتوراه بالجامعة الاردنية ، بخصوص بحثه الذي هو بعنوان:" أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية"، المتضمن طلب تسهيل مهمة الباحث في الحصول على بعض البيانات النوعية والكمية من إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، وطلبكم التوجيه بهذا الخصوص .

نود الإحاطة بأن هذه الوزارة ترى مناسبة أن يقوم الباحث بمراجعة الجهة ذات العلاقة لمعرفة مرئياتها وأخذ موافقتها وبعد الحصول على الموافقة يتم الرفع للوزارة متضمنة موافقة الجهة ليتم التوجيه بهذا الشأن وأن يطبق ذلك على جميع الطلبات التي تتعلق بقطاعات وأجهزة حكومية.

ولسعادتكم أطيب تحياتي ؛؛؛

وكيل الوزارة للشؤون التعليمية

٩/٤

د. محمد بن عبدالعزيز العوهلي

مصعب ٣٤- ٢٨٣
ص: لمكتب معالي الوزير
ص: لمكتبنا
ص: لإدارة العلاقات الجامعية
ص:لادارة شؤون الجامعات (مع الاساس).
ص:للاتصالات لسداد القيد رقم ٢٩٨٦٠ وتاريخ ١٤٣٤/٣/٢٦هـ

الرقم .... التاريخ .... المرفقات ١

هاتف ٤٤١٥٥٥٥ ١ ٩٦٦+ فاكس ٤٤١٩٠٠٤ ١ ٩٦٦+ www.mohe.gov.sa info@mohe.gov.sa T +966 1 441 5555 F +966 1 441 9004

٢٤/٢٦

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم: ٣٤٦٩٤٥٩٤
التاريخ: ١٤/٤/١٤٣٤هـ
المشفوعات: -

وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير
الإدارة العامة للبحوث

الموضوع : بشأن تسهيل مهمة الطالب/ عبدالله عواد الرويلي

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى الطلب المقدم من الباحث/ عبدالله بن عواد الرويلي والذي يدرس مرحلة الدكتوراه بالجامعة الأردنية بعنوان "أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والمتضمن طلب تسهيل مهمته .

نفيد سعادتكم بأنه لا مانع لدينا من حيث المبدأ ، على أن يتم تزويدنا بالعينة المستهدفة ، ونسخ من أدوات بحثه .

وللاستفسار يمكن الاتصال على الأستاذ/ عبدالله العسكر (٠١٤٠٤٦٦٦٦) تحويله (٢٤٥٥) .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مدير عام البحوث

عبدالرحمن بن عبدالله الغنام

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٣٤٩٧٤٦٥٢
التاريخ: ٢٧/٥/١٤٣٤هـ
المشفوعات: ١

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

وكـالة الوزارة للتخطيط والتطوير
الإدارة العامة للبحوث

الموضوع : بشأن الطالب/ عبدالله عواد الرويلي

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نفيد سعادتكم أنه قد تم توجيه خطابات لجميع إدارات التربية والتعليم في المملكة من أجل تسهيل مهمة الطالب/ عبدالله بن عواد الرويلي، أحد طلاب الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه في الجامعة الأردنية بالمملكة الأردنية الهاشمية بشأن بحثه بعنوان "أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" .

وبرفقه صورة لإحد خطابات تسهيل المهمة .

لإحاطة سعادتكم .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الغنام

مدير عام البحوث

عبدالرحمن بن عبدالله الغنام

(٢٨٠)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير
الإدارة العامة للبحوث

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٣٤٩٧٠٠٧٨
التاريخ: ٢٧/٥/١٤٣٤هـ
المشفوعات: ٩

الموضوع : بشأن الطالب/ عبدالله عواد الرويلي

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تجدون سعادتكم برفقه (٩) تسع استبانات للطالب/ عبدالله بن عواد الرويلي، أحد طلاب الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه في الجامعة الأردنية بالمملكة الأردنية الهاشمية بشأن بحثه بعنوان "أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" .

آمل من سعادتكم التكرم باستيفاء إحدى الاستبانات من قبلكم والتوجيه باستيفاء بقية الاستبانات على النحو الآتي :

- المساعد للشؤون التعليمية .
- المساعدة للشؤون التعليمية .
- ثلاثة من مديري الإدارات أو رؤساء الأقسام .
- ثلاث من مديرات الإدارات أو رئيسات الأقسام .

كما آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه بإعادة الاستبانات إلينا بعد استيفائها ليتسنى لنا إكمال اللازم .

وللاستفسار يمكن الاتصال على الباحث على جوال رقم (٠٥٠٦٣٨٠٣٣٠)

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الغنام

مدير عام البحوث

عبدالرحمن بن عبدالله الغنام

ص. للإدارة .
ص. لخدمات البحث .
ص. للباحث .
(٢٨٠)

هاتف : ٤٠٤٢٨٨٨ - ٤٠٤٦٦٦٦ - فاكس : ٤٠٣٧٢٢٩ - ٤٠١٢٣٦٥ - العنوان البريدي : الرياض - وزارة التربية والتعليم ١١١٤٨

ملحق (٤) قائمة بأسماء محكمي الأنموذج المقترح مرتبة هجائيا حسب الرتبة العلمية

الاسم	جهة العمل
أ . د. أنمار مصطفى الكيلاني	الجامعة الأردنية عمان: الأردن)
أ. د. بسام مصطفى العمري	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
أ. د سلامة بن يوسف طناش	الجامعة الأردنية (عمان)
أ . د عمر أحمد الهمشري	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
أ . د هاني عبدالرحمن الطويل	الجامعة الأردنية (عمان: الأردن)
د. سعود فرحان العنزي	جامعة طيبة (المدينة المنورة: السعودية)
د. صابر جيدوري	جامعة طيبة (المدينة المنورة: السعودية)
د . عطاالله فاحس العنزي	جامعة الحدود الشمالية (عرعر: السعودية)
د . علي بن سعد الحربي	جامعة شقراء (شقراء: السعودية)
د. متعب زعزوع العنزي	جامعة الحدود الشمالية (عرعر: السعودية)

PROPOSED LEADERSHIP MODEL IN CONFLICT MANAGEMENT TO ACHIEVE ORGANIZATIONAL CREATIVIY IN SAUDI ARABIA EDUCATIONAL DIRECTORATES

by

Abdullah bin Awad Hasan AL-Rwli

Supervisor

Dr. Khalid Ali AL-Sarhan

ABSTRACT

The study aimed to build a proposed leadership model to manage the conflict in the departments of education in the Kingdom of Saudi Arabia to achieve the organizational creativity in those departments. The study developed a tool that consisted from (86) items to reveal the reality and importance of educational leaderships practicing to the methods of conflict management and its participation degree in achieving the organizational creativity in the educational departments.

The study population included all directors of education and their male and female assistants for educational affairs, male and female directors of departments, male and female heads of in the education departments in the Kingdom of Saudi Arabia who were (2203) members, as three hundreds and sixty two (362) individuals were randomly selected and subjected to the application of the study tool.

The results of the study showed the following:

- The rates of educational leaderships exercising to methods of the conflict management in the educational departments in the Kingdom of Saudi Arabia came out with medium rates, while its practicing to appeasement method came in the first rank according to the most exercised, then the integration method, which followed by

domination and followed by settlement, and finally came the avoidance method. The contribution of educational leaderships practice to the methods of managing the conflict in achieving the organizational creativity came out in average rate. The field of details scored the first rank then the authenticity where both came in high degree. The fields of sensitivity to the problems, fluency, flexibility and keep and maintain the direction have achieved average rates.

- There are no differences with statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) according to exercising degree of the educational leaderships in the departments of education in the management of the conflict methods depending on the variable of gender and scientific qualification except the appeasement and avoidance method, where the difference came in favor of females and in the appeasement method the result came in favor of bachelor holders. There are no differences with statistical significance according to the practice of conflict management methods depending on the variable of experience.
- There are differences with statistical significance at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the contribution degree of the conflict management methods in achieving the organizational creativity depending on the variable of gender in the field of authenticity, which came in favor of females. In the fields of sensitivity to the problems and fluency, the results came in favor of males. There are differences according to the scientific qualification variable in the field of the sensitivity to problems and maintaining and keeping the direction and the details which came in favor of bachelor holders and there are no differences according to the experience variable.

Depending on the results of this study, the researcher recommended the following:

- Adoption of the Ministry of Education in the kingdom of Saudi Arabia and the departments of Education to the proposed model of the conflict management to achieve organizational creativity.

-Development of this model through the feedback on its application and examine its effectiveness degree.